

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA: IDENTIDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO**

Angela Cristina Ferreira da Silva

**OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA UM GRUPO DE  
PROFESSORES FISIOTERAPEUTAS**

Santa Cruz do Sul, março de 2011.

Angela Cristina Ferreira da Silva

OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA UM GRUPO DE  
PROFESSORES FISIOTERAPEUTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira

Santa Cruz do Sul, março de 2011.

Angela Cristina Ferreira da Silva

**OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA UM GRUPO DE  
PROFESSORES FISIOTERAPEUTAS**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Terezinha Daudt Fischer- UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Betina Hillesheim – UNISC

---

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira - UNISC  
Professor Orientador

## **AGRADECIMENTOS**

Durante esses dois anos de intensos estudos, de desafios e alegrias tive a oportunidade de conhecer e reconhecer amigos e amigas. Neste momento especial, quero agradecer às (aos) colegas do Curso de Fisioterapia que colaboraram com este estudo e que me incentivaram nessa caminhada, as (os) quais reconheço como amigas (os).

No mestrado, agradeço especialmente às colegas; Cris, Fabi, Graci, Janine, Michelli e Fernanda, com quem pude compartilhar meus sentimentos e constituí fortes laços de amizade.

Ao professor Cláudio José de Oliveira, meu orientador, que durante esses dois anos conduziu-me com sabedoria e determinação o meu reconhecimento e gratidão.

Às Professoras Betina Hillesheim e Beatriz Fischer por terem aceitado o convite de participarem da minha banca avaliadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade de Santa Cruz, o meu reconhecimento e muito obrigado por tempo de convivência.

E por fim, mas não por último, a minha família que mais uma vez não mediu esforços para que pudesse me ausentar e, às vezes, me isolar; a vocês, dedico este trabalho e o meu amor.

*A formação docente não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador.*

*(HARD, L. Formação de professores: as Travessias do cuidado de si )*

## RESUMO

A formação docente tem sido problematizada em diferentes pesquisas que investigam o ensino superior. Esta pesquisa teve como objetivos estudar e compreender os sentidos da docência universitária a partir das práticas pedagógicas dos professores fisioterapeutas, que atuam em uma instituição de ensino superior comunitária, na região do Vale do Rio Pardo no Rio Grande do Sul. A metodologia escolhida foi de cunho qualitativo, com um constante repensar sobre o fazer docente, pois este não é um produto pronto e acabado, mas em suspensão, a partir das relações que estabelece e que se movimentam. Desta forma, não marca uma forma de ser docente, mas problematiza a formação docente a partir de si e dos seus entornos. Para a produção dos dados, elegi os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, questionário, diário de campo e as diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Fisioterapia (como fonte de consulta e estudo). Os sujeitos da pesquisa foram 14 professores fisioterapeutas, dos quais 12 são do sexo feminino, 100% possuem titulação de mestrado, dois de doutorado e um é doutorando. Do material da pesquisa emergiram duas unidades de análise. A primeira discute a formação dos fisioterapeutas que se tornaram professores, cuja maioria atua exclusivamente na docência universitária, mas não “estudaram” para serem docentes universitários. Na segunda unidade, suscito o fazer fisioterapêutico como orientador da prática docente, uma vez que, embora o Curso de Fisioterapia tenha projetos de pesquisa e extensão, esses não são potencializados pelos docentes como locais de aprendizados, não conseguindo articulá-los com o ensino da graduação. Ainda discuto as questões que emergiram do estudo: a técnica mais utilizada por esse grupo de professores fisioterapeutas em sala de aula é o multimídia seguido por estudos de casos; a instituição proporciona, através do programa de pedagogia universitária, investimentos significativos aos docentes em relação às atualizações e, especialmente para a área da saúde, espaço para discussão de processos pedagógicos no que se refere às avaliações. Esta pesquisa me proporcionou repensar a constituição da minha formação docente e os sentidos a ela atribuídos, movimentando-me e deslocando-me a fazer outras articulações antes não pensadas: a formação como um processo dinâmico engendrado nas relações que se estabelecem, lançando mão dos investimentos internos, podendo, assim, produzir-me e produzir o outro.

**Palavras-chave:** Educação, Fisioterapia, Formação Docente.

## ABSTRACT

Teacher training has been analyzed in different researches which investigate higher education. The present research aimed to study and understand the meanings of university teaching from physiotherapist professors' pedagogical practices who work in an institution of communitarian higher education in the region of Vale do Rio Pardo in Rio Grande do Sul. It was chosen qualitative methodology, with a constant reflection of the teacher practice, because this is not an already finished product, but in construction, based on the relationships established which are in movement. Thus, it does not establish one way of being a professor, but it brings to discussion the professor training from oneself and from one's surroundings. For production data, I chose the following instruments: semi-structured interview, questionnaire, field journal and national curriculum guidelines for physiotherapy courses (as a research source and study). The study subjects were 14 physiotherapist professors: 12 women, 100% have Masters titles, 2 doctors and a doctorate student. Two units of analysis emerged from research material. The first one discusses the training of physiotherapist professionals who became professors. Most of them work exclusively in university teaching, but they did not "study" to be university professors. In the second unit, I discuss the physiotherapeutic practice as a guideline for teaching practice. Although the Physiotherapy course has research and extension projects, these ones are not potentialized by professors as learning places, failing to match them with graduation teaching. Also it is discussed the issues that emerged from the study: the technique most widely used by this group of physiotherapist professors in the classroom is the multimedia technique followed by case studies. The institution provides through the university pedagogical program significant investments for professors in relation to updates and, especially for health area, a space for discussion of pedagogical processes in relation to the assessments. This research has enabled me to think over the constitution of my teacher training and the meanings attributed to it by helping me to move to other views, places and articulations not previously thought: the formation as a dynamic process engendered in relationships that are established, making use of internal investments, and thus enabling me to constitute myself and the other.

Keywords: Education, Physiotherapy, Teacher Training

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Organização jurídica administrativa das IES no RS que possuem a graduação em fisioterapia.....	19
<b>Quadro 2 -</b> IESC e sua modalidade administrativa.....	21
<b>Quadro 3 -</b> Dados estatísticos da Cidade de Santa Cruz do Sul X Fisioterapia.....	22
<b>Quadro 4-</b> Movimentos investigativos com o grupo de professores fisioterapeutas.....	43
<b>Quadro 5</b> Professoras e a relação com o Magistério e a Graduação em Fisioterapia.....	51
<b>Quadro 6 -</b> Porcentagem de docentes fisioterapeutas que atuam em pesquisa e/ou extensão.....	55



## LISTAS DE ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência da Criança Defeituosa
ABENFISIO	Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EFS	Estratégia da Saúde da Família
COFITTO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CREFITO	Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORGRAD	Fórum dos Pró-reitores de Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
NECCSO	Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Rio grande do Sul
ProUni	Programa Universidade para Todos
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
VRP	Vale do Rio Pardo

## LISTAS DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> - Termo de consentimento livre esclarecido.....	74
<b>Anexo 2</b> - Roteiro orientador das entrevistas.....	76
<b>Anexo 3</b> - Unidade investigativa individual no contexto coletivo – Etapa 1.....	77
<b>Anexo 4</b> - Categorização / por questão- Etapa 1.....	82
<b>Anexo 5</b> - Questionário.....	89
<b>Anexo 6</b> - Tabulação do resultado do questionário.....	92
<b>Anexo 7</b> - Alunos dos Programas Strictu Senso.....	100

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 O PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA</b> .....	16
1.1 Constituição da profissão do fisioterapeuta no Brasil.....	16
<b>2 MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA</b> .....	26
2.1 Docência universitária - profissão que movimenta.....	26
2.2 Constituição dos processos identitários na formação docente.....	33
<b>3 CAMINHOS E FRONTEIRAS INVESTIGATIVAS</b> .....	39
3.1 “Cozinha da pesquisa” .....	39
3.2 Caracterizando a IES e os professores fisioterapeutas .....	46
<b>4 UNIDADES DE ANÁLISE</b> .....	49
4.1 De fisioterapeuta a professor fisioterapeuta: Eles não estudaram para ser professor ?.....	50
4.2 Docência universitária como sinônimo do fazer prático: “ A experiência profissional para dentro da sala de aula” .....	55
<b>ARREIMATE FINAL</b> .....	65
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69
<b>ANEXOS</b> .....	73

## **INTRODUÇÃO**

### **Primeiras palavras...**

Ao terminar o ensino médio em 1978 e procurando nos guias profissionais o que me interessava, encontrei o Curso de Fisioterapia, profissão nova, pouco conhecida e sem expressividade no mercado de trabalho, mas que possibilitava a atuação na área da saúde, que me atraía, e que abordava a saúde físico-funcional articulada com o processo de reabilitação do sujeito.

Pesquisei assessorada por meu irmão e fui me preparando para o concorrido vestibular na Universidade Federal de Santa Maria, na época a única instituição de ensino superior que abrigava o curso pretendido. Com aprovação no vestibular, ingressei em 1979; em 1981, ao concluir a graduação, voltei para casa e, com auxílio da família, organizei a minha clínica de fisioterapia a qual mantive até 2004. Após 24 anos de atuação em clínica de fisioterapia, decidi encerrar as atividades e me dedicar exclusivamente à docência universitária.

Nos primeiros quatro anos após o término da graduação, trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Cruz. Como em Santa Cruz do Sul só havia uma clínica, fui atuando em várias frentes que a Fisioterapia me proporcionava. Organizei a associação regional de Fisioterapia em Santa Cruz do Sul e, em 1998, fui convidada para ser assessorar a implantação do Curso de Fisioterapia da UNISC. No final de 1999 prestei concurso público na mesma instituição de ensino superior, sendo aprovada e, em seguida, tornei-me coordenadora do Curso, cargo que exerci até março de 2004.

Ao ingressar no ensino superior, a formação para docência universitária foi minha inquietação nos aspectos relacionados à didática, na elaboração de provas, de como ministrar aulas, e de tornar-me professora, pois não tinha nenhum embasamento teórico, desconhecendo os pensadores da educação até então. O fato de estar na gestão do curso, me proporcionou participar de eventos ligados à política educacional, a leitura intensiva das diretrizes curriculares para saúde, especialmente as direcionadas aos Cursos de Fisioterapia, além de estudos afins sobre as correntes que apontam os diferentes caminhos para constituição da formação docente buscando uma identidade docente.

Durante o período de 2003-2005, cursei a Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Universitária, onde investiguei os currículos dos cursos de graduação na área da saúde, com ênfase na temática sobre saúde coletiva. Este trabalho me motivou mais fortemente na busca de um maior conhecimento, através do mestrado em Educação, o que aconteceu em março de 2009.

Iniciei minha caminhada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado interrogando algumas fontes<sup>1</sup>, que estão problematizando a formação docente dos profissionais da fisioterapia e os seus processos identitários.

Entre as aulas no Curso de Fisioterapia, os projetos de extensão, os créditos a serem cumpridos no mestrado, as sessões de orientações, além das horas com a família, foi necessário buscar suporte teórico, organizando as unidades de análise para ir costurando minha pesquisa. Para que eu pudesse expressar as ideias formuladas e que gostaria de evidenciar na pesquisa, foi necessária a construção teórica orientadora e, para operar com os conceitos que elegi para discutir e problematizar as unidades de análise encontradas, decidi organizar a referente pesquisa em quatro capítulos, sendo estes subdivididos em seções.

No primeiro capítulo contextualizo a profissão do fisioterapeuta no Brasil e o seu processo de formação. Seguindo no segundo capítulo, discuto as coordenadas teóricas do meu trabalho, apresentando e discutindo alguns trabalhos investigativos que problematizam a formação docente universitária. Ao interrogar esses trabalhos tenho por objetivo compreender de forma mais densa o que estou nomeando por processos identitários, discurso e processo de subjetivação.

No terceiro capítulo apresento e discuto os caminhos metodológicos assumidos na realização da pesquisa. Ele está dividido em duas seções: na primeira seção apresento a “cozinha da pesquisa”, onde explico os instrumentos para produção dos dados e, na segunda seção, caracterizo a IES comunitária e os professores fisioterapeutas que fizeram parte deste estudo.

---

<sup>1</sup>Fontes consultadas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Núcleo de estudos sobre currículo, cultura e sociedade - Universidade Federal do Rio grande do Sul – NECCSO/UFRGS; Site do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS; Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia – ABENFISIO; Site do Sistema Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO e Conselho regional de Fisioterapia de Terapia Ocupacional – CREFITO 5ª Região – RS; Fórum dos Pró-reitores de Graduação – FORGRAD; entre outros. Utilizei como critério para fazer o recorte as seguintes as palavras-chave: formação docente - docência universitária- fisioterapia – identidade-diferença.

No quarto capítulo apresento as duas unidades de análise. Na unidade um: De fisioterapeuta a professor fisioterapeuta: Eles não estudaram para ser professor !? Na unidade dois, apresento a Docência como sinônimo do fazer prático: A experiência profissional para dentro da sala de aula. Essas unidades de análise emergiram das continuidades do material de pesquisa através dos instrumentos metodológicos utilizados. E por fim, os arremates finais, onde suscito as possíveis repercussões da pesquisa e as considerações frente ao conjunto desse trabalho investigativo.

Os autores com os quais fui conversando na elaboração deste trabalho investigativo me ajudaram / ajudam a perceber que não é preciso ter, nem descobrir uma identidade fixa, única, verdadeira, mas compreender como ela se constitui ao longo do tempo, na sua trajetória. Passa de uma centralidade para um processo identitário que se movimenta, problematiza e se desnaturaliza. Deste modo, a partir de agora convido você a acompanhar o percurso da minha pesquisa, que inicio com a contextualização da constituição da profissão do fisioterapeuta no Brasil, enfocando algumas marcas históricas de implantação dos Cursos de Fisioterapia no País, e no Rio Grande do Sul, mas com ênfase na instituição de ensino superior comunitária onde realizei a referida pesquisa.

A inquietação que me acompanhou durante esta pesquisa foi constituída a partir das leituras, das aproximações com alguns dos referenciais que a linha de pesquisa tem movimentado e o meu interesse em interrogar: Quais os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas? Para responder a tal inquietação formulei os seguintes objetivos:

- Estudar e problematizar a formação docente universitária de um grupo de professores fisioterapeutas em uma instituição de ensino superior comunitária na região do Vale do Rio Pardo do Estado do Rio Grande do Sul/RS e,
- Compreender os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas analisando os seus depoimentos sobre suas práticas pedagógicas.

Assim, a partir de agora, socializarei os caminhos que percorri para a realização desta pesquisa através dos aportes teóricos escolhidos, da temática direcionada à formação docente do profissional da fisioterapia, buscando entender o sentido da docência universitária para esses fisioterapeutas a partir de suas práticas pedagógicas e, como ela os constituem como professores.

## **1 O PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA**

Início este capítulo contextualizando a profissão da Fisioterapia no Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul e a aprovação do Curso de Fisioterapia na Universidade foco deste estudo. Na primeira parte desta seção, suscito a implantação dos Cursos de Fisioterapia no Brasil e seus reflexos na profissão e na formação de docentes fisioterapeutas, seguindo para o contexto estadual até a instituição pesquisada: uma IES comunitária na região do Vale do Rio Pardo no Rio Grande do Sul - VRP/RS.

### **1.1 Constituição da profissão do fisioterapeuta no Brasil**

A implantação da Fisioterapia no Brasil como profissão se deu devido aos altos índices de acidentes de trabalho e às sequelas deixadas pelo pós-guerra, em consequência das incapacidades funcionais, das mutilações e dos agravos de saúde que marcaram época (poliomielite, tuberculose, amputações). O objeto do profissional fisioterapeuta sempre esteve, e ainda está de certa forma, ligado à constante problematização e inquietação. Talvez uma das possibilidades destes conflitos esteja diretamente ligada ao início da profissão, como aponta Rebellato; Botomé (1987, p. 11) “desde o seu surgimento, não existiu, na Fisioterapia, um objeto de estudo e de trabalho claramente definido”. Para o mesmo autor, o objeto de estudo e de trabalho de uma profissão é definido a partir de sua história profissional e das modificações que sofreram e sofrem ao longo dos tempos. Muitas transformações, no contexto das Políticas da Educação e da Saúde brasileira, foram realizadas e sempre colocaram em discussão o objeto e o estudo das profissões especialmente na área da saúde.

Ao revisar os aspectos históricos da profissão percebi que por volta de 4.000 a.C a 395 d.C, as possíveis intercorrências físico-funcionais que por ventura necessitassem de alguma intervenção com agentes físicos (água, eletricidade, “ginástica curativa”), era realizado pelos sacerdotes e/ou práticos. Esta intervenção vislumbrava o tratamento das morbidades humanas. Outro fato que chama atenção é a nomenclatura relacionada à saúde/doença da época, que buscavam a redução

e a eliminação de *diferenças incômodas*<sup>2</sup> através desses agentes físicos, citados anteriormente, e que no futuro seriam os elementos balizadores da profissão do fisioterapeuta, (REBELLATO; BOTOMÉ, 1987).

No Brasil, por volta de 1879, a utilização dos agentes físicos era destinada aos processos de assistência na “cura” e na reabilitação. A partir de 1929 começam a emergir os serviços de reabilitação vinculados à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo e ao Hospital das Clínicas, o que culminou, em 1951, com o primeiro curso de formação denominado de *Técnico em Fisioterapia*, com duração de dois anos.

O percentual de indivíduos acometidos e sequelados pela poliomielite na década de 50 também foi fator determinante para que a formação estivesse voltada para “cura e para reabilitação”, vislumbrando o retorno à cadeia produtiva. A extensão das sequelas da poliomielite no Brasil fez desencadear a criação do Instituto Nacional de Reabilitação – INR, junto à Universidade de São Paulo (REBELLATO; BOTOMÉ, 1987).

Almeida (2008) expõe em seu trabalho que, de 1884 a 1919, houve no Brasil algumas iniciativas isoladas, referentes aos processos profissionais dirigidos à reabilitação. Mas, foi em 1950 que se constataram escassas iniciativas, as quais não davam conta das problemáticas da saúde, que “permitissem de forma satisfatória a reabilitação e/ou adaptação dos movimentos físico-funcionais necessários para retomada do trabalho”. A partir desta problemática, houve o “início da formação acadêmica do fisioterapeuta” (ALMEIDA, 2008, p.52).

Em 1968, com o apoio de investimentos internacionais, houve a consolidação da profissão em nível superior com profissionais fisioterapeutas estrangeiros, (especialmente vindos da França), atuando nas instituições brasileiras. A legalização profissional aconteceu em 13 de outubro de 1969 através do Decreto Lei 938/69, assegurando à profissão o nível superior de ensino, juntamente com a profissão do Terapeuta Ocupacional, mudando o perfil e a constituição do profissional fisioterapeuta, até aquele momento tecnicista e dependente de outro(s) profissional (is) (REBELLATO; BOTOMÉ, 1987).

A partir da leitura desses aspectos históricos sobre a profissão, da minha experiência durante a graduação, concluinte da década 80 e, como fisioterapeuta,

---

<sup>2</sup> Diferenças incômodas: termo abordado por Rebellato; Botomé, referente às doenças (1987, p. 13).



arrisco em dizer que, de certa forma, o perfil da formação do profissional fisioterapeuta foi marcado, até a década de 90, pelo tecnicismo em ligar/desligar equipamentos, aplicar as técnicas cinesioterapêuticas prescritas pelos médicos, tornando o profissional fisioterapeuta muito dependente do saber de outro profissional da saúde, não havendo “necessidade” de entender os parâmetros fisiológicos e nem de executar avaliações físicas funcionais pertinentes a cada situação apresentada pelos pacientes.

Todo esse contexto histórico e as mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Ensino Superior e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, em 2002, foram fundamentais para que a formação do profissional da fisioterapia avançasse e estimulasse o seu conhecimento, buscando seu espaço na equipe que desenvolve o trabalho na saúde e, com isso, estimulando o docente fisioterapeuta a investir em seu processo formativo, ampliando sua base de práticas pedagógicas.

Na política educacional para o ensino superior, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, ancoradoras e legitimadoras das profissões, aponta o perfil de forma geral dos profissionais a serem formados, levando em conta as peculiaridades e as possibilidades regionais que podem alinhar e costurar a discussão e a percepção do mercado de trabalho nos dias atuais.

A significativa transformação na Política Educacional da Saúde se consagrou nos anos de 90 e 96. No primeiro, pela implantação do Sistema Único de Saúde – SUS e as Leis Orgânicas da Saúde, e no segundo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Estas importantes políticas públicas trouxeram para todas as profissões da área da saúde uma nova perspectiva de ação, de atuação, de perfil profissiográfico, tanto no mundo acadêmico, como profissional. Estas transformações refletiram diretamente no professor, que, a partir destas mudanças, ressignificou sua formação, não mais tecnicista e baseada na reabilitação, mas ampliada e voltada a todos os níveis de atenção à saúde, integrando-se nos programas que visam promoção, prevenção, proteção e recuperação da saúde (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2005), com suporte técnico de vanguarda interagindo com outros profissionais para atuação em equipe multiprofissional.

Com as transformações referentes à profissão do fisioterapeuta, compreendendo a área de atuação, o mercado de trabalho, a formação acadêmica

do futuro profissional fisioterapeuta ultrapassa a barreira da dependência exclusiva de outros profissionais da área da saúde e passa por um processo de autonomia e tomada de decisão, na eleição de recursos e ferramentas mais adequadas para contemplar as atuações profissionais.

Ressalto que a partir das prerrogativas que esses documentos (Lei Orgânica da Saúde – SUS e LDB) apontam, houve incremento e ampliação nas atribuições do fisioterapeuta, passando de atuações curativas, para ações emanadas no contexto social e seus reflexos em torno da própria saúde/doença. Desse modo, avançando para a constituição do profissional ligado aos aspectos contemporâneos e formativos do mercado de trabalho, constituindo relações paciente/profissional/estudante, respeitando as culturas, as diferenças e transpondo a perspectiva de uma unidade, uma fixação identitária, abrindo possibilidades de emergirem processos identitários constituídos a partir de cada proposta de relação profissional e/ou terapêutica.

No que se refere a profissão do fisioterapeuta no RS, o Conselho Regional de Fisioterapia da 5ª Região – Crefito-5<sup>3</sup> é responsável em abrigar as IES no Estado. Atualmente, conforme informações desse órgão de classe profissional, são 26 cursos de Fisioterapia, distribuídos entre as 23 IES. Estas com diferentes características institucionais, sejam universidades, institutos, centros universitários ou faculdades, tanto de caráter federal como privada, que estão relacionadas abaixo, no Quadro 1.

**QUADRO 1 – Organização administrativa das IES no RS que possuem a graduação em Fisioterapia**

	<b>IES</b>	<b>Nome das IES</b>
Federais	04	Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal do Pampa Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
Privadas	19	Universidade de Santa Cruz do Sul Universidade de Caxias do Sul Universidade Luterana do Brasil Universidade de Cruz Alta Universidade Regional Ijuí Universidade do Vale do Rio dos Sinos Universidade de Passo Fundo Universidade da Região da Campanha Universidade regional integrada do alto Uruguai e das Missões Universidade Católica de Pelotas Universidade Franciscana Santa Maria

<sup>3</sup> CREFITO: Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 5ª região, sede em Porto Alegre. Este conselho tem representação em diferentes Estados da Federação.

		Universidade do Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social Pontifícia Universidade Católica/RS Centro Universitário Feevale Centro Universitário La Salle Centro Universitário Metodista – IPA Faculdade da Serra Gaúcha Faculdades Atlântico Sul Rio Grande Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo
--	--	--

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora a partir de informações em 02/06/10.  
 Site: <www.crefito5.com.br>

Nesta tabela percebe-se que das 23 IES onde o Curso de Fisioterapia faz parte das opções de graduação oferecidas, 4 são universidades federais, sendo uma delas a pioneira em ter em seu quadro de cursos o da Fisioterapia a partir de 1977, a UFSM.

Para melhor entendimento, separei as IES federais e privadas, visando enfatizar a seguir as instituições privadas comunitárias, pois esta categoria me interessa em particular, sendo parte integrante da minha pesquisa: instituições de ensino superior comunitárias na região do Vale do Rio Pardo no RS. Embora minha temática não sejam as IES comunitárias, referencio seu conceito a partir do lugar em que estou pesquisando, não tendo a intenção de questionar ou problematizar conceitos, processos administrativos, pois para isso seria necessário ampliar e/ou desencadear outra pesquisa.

Ao discutir uma proposta de conceito para IES comunitária, Schmidt; Campis (2009, p.18), conceituam público como aquele que “inclui as questões da coletividade para além do indivíduo, da família e dos grupos restritos”. Este pode apresentar-se de duas maneiras: o público-estatal e o público não-estatal. O primeiro dá conta das “coisas” públicas, mas o segundo é mais abrangente, pois prestam serviços de interesse coletivo, ou seja, são públicos não-estatais. E o “comunitário” abordado pelos mesmos autores é:

Comum à comunidade, o que é coletivo, o que é de todos os membros da comunidade.<sup>4</sup> E ainda acrescentam que o comunitário não pertence ao Estado, nem a grupos particulares. Pelas suas finalidades e *modus operandi* é uma das formas do público, abrangendo instituições e organizações voltadas à coletividade (p. 18-19).

As IES comunitárias que abrigam a graduação em Fisioterapia estão em sua maioria situadas no RS, até porque estas instituições de ensino superior vêm

<sup>4</sup> Comunidade: associado a característica de coesão, comunhão, laços sociais fortes, integração, interesse público. Conforme Schmidt; Campis (2009; p.18-19).

marcando sua postura por uma configuração jurídica, buscando serem reconhecidas nos órgãos federais como uma possibilidade administrativa, com chances iguais na captação de recursos, acesso a editais e mecanismos que lhes deem guarida para fortemente atuarem no ensino universitário.

A seguir, no Quadro 2, dentre as 19 IES privadas, explico a distribuição destas em comunitárias e suas modalidades (universidade, centro universitários, institutos, faculdades) e não comunitárias.

**Quadro 2 – IES Comunitárias e sua modalidade administrativa**

	<b>Universidade</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>Faculdade</b>	<b>Instituto</b>
Comunitária	10	02		
Não Comunitária	01	03	02	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de informações em 02/06/10 em <www.crefito5.com.br>

Articulando o Quadro 1 e o Quadro 2 percebe-se que das 19 IES não federais, 73,68% localizam-se especialmente nas zonas de imigração alemã e italiana do RS e de Santa Catarina/SC. Esse modelo está fortemente presente na área da saúde e também, nacionalmente, através da Confederação das Santas Casas de Misericórdia e, regionalmente, representado pelos Hospitais e Entidades Filantrópicas. Na educação, as instituições comunitárias permeiam os diferentes níveis educacionais (fundamental ao superior), sendo as universidades comunitárias um segmento organizado, comparado a outras atividades desse modelo comunitário (SCHMIDT; CAMPIS, 2009).

Conforme o Conselho profissional, o Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 5ª Região, CREFITO-5, a segunda Clínica de Fisioterapia que ainda mantém suas atividades ligadas à fisioterapia iniciou em 29 de setembro de 1976, mas seu registro definitivo foi em 4 de julho de 1981 na cidade de Porto Alegre. Outro aspecto curioso é que os primeiros 10 fisioterapeutas que chegaram ao RS nas décadas 70/80 fizeram sua formação em São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro e se instalaram no interior do Estado, na cidade de Santa Maria, pois vislumbravam inaugurar o Curso de Fisioterapia no Estado do RS (REVISTA DO CREFITO-5, 2009).

Em 1979, na cidade de Santa Maria/RS, a primeira turma de fisioterapeutas gaúchos na Universidade de Santa Maria – UFSM concluem a graduação em Fisioterapia. Este fato me impulsiona ainda mais a investigar nossa formação

docente, pois, egressa da 3ª Turma da UFSM em 1981, construí em três anos minha trajetória acadêmica/profissional, e, ao ingressar no mercado de trabalho com 21 anos, os desafios eram muitos.

Em Porto Alegre, o primeiro Curso de Fisioterapia iniciou na década de 80, mais precisamente em 1980 no Instituto Porto-Alegrense - IPA e 30 anos após, em janeiro de 2010, passou a funcionar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

Com o crescente número de cursos universitários no país, uma Universidade Comunitária da região do Vale do Rio Pardo no Estado Rio Grande do Sul ampliou seus cursos de graduação na área da saúde e a graduação em Fisioterapia marcou o início de suas atividades em 02 de março de 1998. O processo de organização e estruturação desse curso passou por várias etapas, entre elas as reuniões com a Associação dos Fisioterapeutas de Santa Cruz do Sul. Sua aliança com a universidade foi se afirmando desde o processo de implantação e implementação do curso de fisioterapia, com a intenção de construir coletivamente um curso que estivesse contextualizado com as demandas sociais e que pudesse contribuir com a educação do ensino superior e com a saúde da população da Região dos Vales do Rio Pardo, Vale do Taquari e Vale do Jacuí, áreas de sua abrangência, na época.

A seguir exponho alguns dados referentes à cidade de Santa Cruz do Sul, no que se refere aos registros sobre os profissionais fisioterapeutas, empresas, consultórios, instituições filantrópicas existentes nas cidades, justificando que nela está inserida a universidade por mim pesquisada, com seu *campi* central.

### Quadros 3 – Dados estatísticos cidade de Santa Cruz do Sul X Fisioterapia

Modalidade	Números totais/RS	Números/Santa Cruz do Sul	% da cidade
Fisioterapeutas	7930	131	1,65%
Entidade Filantrópica	226	02	0,88%
Registro de Consultórios	1523	17	1,11%
Registros de Empresas	1210	32	2,64%
Licença temporária para trabalho-(Fisioterapeutas)	Não expresso	23	-.

Fonte:Elaborada pela pesquisadora a partir de informações em 02/06/10 no Site: <http://www.crefito5.com.br>.

A intenção do quadro acima é mostrar a situação dos profissionais fisioterapeutas que atuam na cidade onde realizei a pesquisa, alertando que os

docentes que residem na cidade e atuam na IES comunitária são registrados no conselho de classe e estão incluídos neste quadro, embora alguns atuem somente na docência universitária, não possuindo vínculo ou atuação em clínicas ou consultórios.

A partir das informações apresentadas nos quadros acima, foi possível mapear a distribuição dos Cursos de Fisioterapia no Estado do Rio Grande do Sul, bem como situar a atuação dos profissionais fisioterapeutas. Deste modo, entendo que as propostas de projetos de cursos foram pensadas a partir deste contexto.

O Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia da Instituição, foco da pesquisa, foi sendo construído a várias mãos, mas com indicadores regionais para que seu contexto estivesse articulado com região de abrangência da IES. Em sua primeira versão contava com 4.350h.

Ao longo desses anos, ocorreram vários movimentos e flexibilizações o que vem ao encontro das DCN's, que em seu Artigo 3º apregoam que [...] “respeitando os princípios ético-bioéticos e culturais do indivíduo e da coletividade” e, no Artigo 6º [...] “devem estar relacionados com todo processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade integrando à realidade epidemiológica e profissional” [...] valorizando circunstâncias que podem dar condições de possibilidades para emergir alterações necessárias a partir de prerrogativas ao longo do tempo e dos vários contextos relacionados à política de saúde e de educação.

No ano de 2009 foi aprovado o 7º currículo com diminuição na carga horária total do curso, passando a ter 4.170h divididas em 10 semestres. Os currículos anteriores, nem todos sofreram redução de carga horária, mas adequações curriculares referentes às disciplinas que compõe a matriz curricular e aos estágios curriculares. Porém a alteração acima citada se fez necessária devido à aprovação pelo Ministério da Educação da carga horária para os cursos superiores de fisioterapia em 4.000h<sup>5</sup> (MEC/ 2009). Durante a organização do curso, fisioterapeutas tornavam-se professores, e, assim se constituía o seu colegiado que teve a sua primeira eleição para coordenação, dois anos após sua implantação, no final de 1999. Com esta eleição, e por se tratar de um curso novo dentro da instituição, ocorreram investimentos significativos na qualificação do corpo docente e na concessão de regime de trabalho aos professores, possibilitando incrementos

---

<sup>5</sup>Através da Resolução CNES/CES Nº4 de 6 de abril, 2009

substanciais na pesquisa e na extensão.

Um diferencial desse curso é a clínica escola, que conta com 980m<sup>2</sup> e presta serviço de atendimento à comunidade local e regional, possibilitando dessa forma articulações importantes com o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé de sustentação de uma universidade, em especial comunitária, que tem o compromisso com a comunidade onde está inserida.

O curso dispõe de projetos de pesquisa e extensão, o que possibilita a inserção do estudante à prática da pesquisa e da extensão de forma contextualizada ao perfil profissional. Os projetos de pesquisa e extensão em que atualmente os docentes do Curso de Fisioterapia estão inseridos com demais professores de outros cursos de graduação, estão assim distribuídos: na extensão, são três cursos distribuídos entre os departamentos de Educação Física e Saúde, Psicologia, Enfermagem e Odontologia; os de pesquisa são distribuídos em cinco cursos entre os departamentos de Educação Física e Saúde e Biologia e Farmácia.

Desde a primeira formatura, em 19 de setembro de 2002, até a ocorrida na data de 08 de janeiro de 2011 (referente aos formandos 2010/2) são 409<sup>6</sup> fisioterapeutas formados por essa IES comunitária no interior do RS, ou seja, são estudantes fisioterapeutas egressos, que podem estar atuando em diferentes espaços profissionais e acadêmicos, talvez responsáveis por outros fisioterapeutas, atuando na docência universitária. Destes, sete egressos, ou seja, 1,8% retornaram como docentes do Curso de Fisioterapia desta IES, nos diferentes cenários de aprendizagem: disciplinas voltadas ao fazer fisioterapêutico, às políticas públicas de saúde, supervisão de estágio nos hospitais conveniados, na clínica escola e nas estratégias da saúde da família na cidade de Santa Cruz do Sul. Isso mostra que de alguma forma, o Curso de Fisioterapia dessa IES comunitária oportuniza a atuação docente.

Passados doze anos da implantação do curso nesta IES, julgo que se faz necessária a interrogação sobre o sentido da docência universitária, sobre as questões formativas deste corpo docente, para que se possam constantemente desencadear processos identitários não mais únicos, centrados, homogêneos e binários, mas que seus movimentos articulem para reconhecer que não existe um lugar privilegiado para sua constituição, mas sim, que ligações possam ser

---

<sup>6</sup>Dados fornecidos pela Secretaria Geral da Universidade de Santa Cruz do Sul. Janeiro de 2011.

engendradas nas e pelas relações de poder. O profissional fisioterapeuta que atua na docência universitária vem cada dia buscando inovações e possibilidades de qualificar o seu fazer docente e fisioterapêutico, uma vez que ambos os saberes se constituem através de redes de saber-poder e que possibilitam processos de subjetivação que produzem sentidos sobre a docência universitária.

A partir destas considerações, percebo que a história do profissional fisioterapeuta reflete a formação até há pouco tempo voltada apenas a um eixo da atuação tecnicista e diretiva dos que comandavam o aprendizado (um detinha o saber e a prática e, o outro executava o que lhe era transmitido). Essa concepção sem possibilidades de rupturas de aprendizados e constituição de processos identitários profissionais está ultrapassada e vem se modificando. As modificações são resultados da facilidade de acesso às pesquisas, da implantação das DCN's associada ao processo de globalização e da própria ascensão e consagração da profissão, mas especialmente da abertura do sujeito para atuar em tempo e expressar suas vontades/desejos e/ou ainda problematizar a formação dos estudantes e as práticas pedagógicas dos docentes.

No próximo capítulo, apresento os movimentos da formação docente universitária a partir de estudos e problematizações sobre essa temática.



## **2 MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

O objetivo deste capítulo é problematizar a docência universitária nas suas diferentes formas de apresentação e construção teórica a partir de trabalhos investigativos, percebendo e problematizando as diferentes vertentes teóricas que sustentam as referidas investigações. De outro modo, pretendo adensar minha compreensão sobre os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas (de acordo com os objetivos desta pesquisa), ou seja, estudar e problematizar a formação docente de um grupo de professores fisioterapeutas em uma instituição de ensino superior comunitária na região do Vale do Rio Pardo do RS e compreender os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas, analisando os depoimentos desses sujeitos sobre suas práticas pedagógicas.

Divido este capítulo em duas seções: na primeira tenho como objetivo discutir a formação docente universitária através de conversas com documentos, como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Fisioterapia, e também com estudos sobre essa temática, salientando que esta não é única possibilidade de discussão, mas a que me subjetivou e que pretendo apresentar: docência universitária - profissão que movimenta.

Na segunda seção, constituição dos processos identitários na formação docente universitária, discuto identidade-diferença e discurso através dos estudos: HALL, (2006); HARDT, ( 2006) e FISCHER, ( 2009).

### **2.1 Docência universitária - profissão que movimenta**

Nesta seção irei abordar aspectos referentes à docência universitária tendo como foco os professores fisioterapeutas. Suscito em especial, os estudos sobre a docência universitária nos trabalhos que problematizam a formação docente no ensino superior. A partir de trabalhos analisados, pude entender outras maneiras de problematizar esta temática: a formação docente universitária.

A formação docente no ensino superior na área da saúde se fundamenta em princípios que atendam às demandas do seu contexto histórico/social/cultural/político.

Segundo o trabalho de Santana (2008), Morais (2008), Pivetta (2006) e Barros (2002), a maioria dos docentes que compõem os colegiados dos Cursos de Fisioterapia constitui sua prática docente seguindo as experiências que tiveram na formação profissional, inspirada em seus próprios professores da graduação e/ou da Pós-Graduação, o que de alguma forma se torna uma provável reprodução do que já está instituído, e refletem também um sentimento de abandono e solidão pedagógica. Estas questões também estão presentes nas discussões realizadas na reunião anual do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação - ForGrad (2005-2006). Nestes apontamentos, aparece em destaque a formação do professor para o exercício da docência universitária no ensino superior e se concentra mais densamente em nível de Pós-Graduação e em programas de mestrado e doutorado, mas estes programas não oferecem e nem orientam a formação específica em educação universitária. Assim, a formação para a docência universitária fica restrita aos estudos de Pós-Graduação; no entanto, a centralidade das discussões recai nos conhecimentos da área específica, faltando disciplinas ou outras formas de abordar ferramentas que subsidiem, além da docência universitária, o ensino superior e a educação brasileira de nível superior.

Estas percepções vêm ao encontro do que Ceccim; Carvalho (2006) apontam sobre a formação dos profissionais da saúde. Para esses autores durante os séculos XIX e XX a educação dos profissionais da área da saúde colocava os hospitais como local da doença e ao mesmo tempo da cura, pois o foco da formação profissional estava orientado na perspectiva da biologia, ou seja, as disciplinas biológicas ocupavam os lugares privilegiados na matriz curricular. Esta orientação leva o estudante a tocar o corpo morto (no caso da anatomia, por exemplo), a reconhecer suas estruturas (a citologia) e não sua dinâmica, antes mesmo de o estudante poder descobrir e entender a história e as subjetividades dos sintomas e sinais de adoecimento da pessoa com quem está lidando. Os autores ainda apontam que há necessidades de mudanças na formação dos profissionais da saúde para que haja avanços significativos na melhora da qualidade de vida da população brasileira, mas para que isso aconteça a formação docente precisa se ressignificar e transformar-se.

Uma possibilidade emergente no ensino superior é sair da perspectiva de os professores, em especial dos bacharelados na área da saúde, serem meros executores de ementas e conteúdos programáticos, e, na maioria das vezes,

solitariamente responsáveis pelo planejamento da formação dos profissionais sob sua responsabilidade, partindo para uma aproximação com os pressupostos educacionais e com as políticas que legitimam a educação do ensino superior no Brasil. Para isso, o desencadeamento de estratégias que proporcionem composição de dois saberes (um pedagógico, que possa dar conta das multífaces da sala de aula, e outro, que aborde os saberes específicos profissionais, aqueles que subsidiam o futuro *fazer* da categoria profissional) seriam importantes prerrogativas para o ensino universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

As leituras realizadas me levaram a perceber que os saberes pedagógicos e relacionados com a profissão estão interligados e articulados, ampliando a percepção e a concepção da educação como uma das possibilidades de formação dos profissionais. Desta forma, constituem sentidos para este fazer profissional, mas que também é educacional, na perspectiva de estar sempre em suspensão e aberto para que surjam outros modos, outras estratégias, outras possibilidades, contribuindo para a qualidade de vida da população, prerrogativas essas institucionalizadas pelas DCN's e pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Superior - LDB.

Cunha (2004, p.02) alerta que o professor universitário se constituiu "historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, uma vez que a ideia de que quem *sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes universitários". E ainda acrescenta que dos docentes universitários se espera um rigor científico, ficando os aportes e a didática pedagógica muitas vezes em segundo plano, talvez por estes terem sido focados na construção e aquisição do conhecimento da criança.

Para Anastasiou; Alves (2005) e Bolzan; Isaías (2006) a formação profissional específica na área da saúde necessita de maiores investigações e problematizações para contemplar as pedagogias necessárias que deem conta da atuação na docência universitária, uma vez que o processo pedagógico na Universidade precisa ser composto por estratégias de aprendizagem mais dinâmicas e ativas com participação efetiva dos estudantes, com base nas problematizações sociais e culturais. A abertura de cursos superiores nas IES se tornou, nos últimos anos, um mercado de trabalho muito profícuo, em especial para os cursos da área da saúde, e a Fisioterapia faz parte desse processo.

Tardif; Lessard (2007), ao abordar a formação na perspectiva do trabalho

docente afirma que o saber do professor é um saber social, pois está relacionado com o local, com as mesmas condições de trabalho, o mesmo grupo de professores que supostamente têm a mesma graduação profissional e com a disponibilidade dos mesmos meios, pois

A função do professor não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o fundamental e o útil (TARDIF, LESSARD 2007, p.147).

A formação docente do profissional fisioterapeuta pode ser situada nas pesquisas que problematizam a formação do professor para a atuação no Ensino Superior, em especial, para este estudo da área da saúde, uma vez que a maioria destes profissionais não “estudam” para atuarem como professores, ou seja, não existem espaços pedagógicos em seus cursos de bacharelado que lhes ensine a didática, os caminhos da docência universitária.

Outra questão que emergiu durante os trabalhos investigativos citados acima, diz respeito ao profissional fisioterapeuta que atua na docência universitária. Segundo Ceccim;Carvalho (2006), Anastasiou; Alves (2005) e Bolzan; Isaías (2006), os docentes constituem-se ainda muito marcados por uma perspectiva biológica, ou seja, estudam-se os mecanismos de sequelas e agravos de doenças, ressaltando que a legislação profissional é de 1969 e está voltada aos processos patológicos das doenças. Assim, torna-se um desafio problematizar e buscar outras possibilidades de sentidos, outros modos de percepção e de constituição de si, pois o atravessamento histórico é muito presente e repercute com muita intensidade nos processos de formação individuais e coletivos.

Segundo os estudos de Santana (2008), Moraes (2008), Pivetta (2006) e Barros (2002), três obstáculos acompanham os profissionais que optaram em seguir a carreira docente no Ensino Superior: a) os professores dizem que durante a formação profissional não receberam nenhum tipo de informação ou orientação quanto a esta possibilidade de atuação profissional - a carreira docente; nem quanto à legislação referente à educação superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Fisioterapia; b) não se aproximaram e nem conheceram as possibilidades de técnicas pedagógicas para o desempenho da atuação docente e os espaços que proporcionassem a opção por essa temática de estudo; c) a

exigência da titulação mínima de mestrado, na maioria das instituições, para o ingresso na docência universitária.

Ao discutir estes obstáculos, percebo que estes também emergiram durante as entrevistas realizadas com as fisioterapeutas docentes que afirmaram que, durante sua graduação, não tiveram um momento singular para problematizar as bases legais da docência universitária, da legislação do ensino superior, as DCN's para os Cursos de Fisioterapia, e que suas experiências atuais também não são contempladas com essas possibilidades de discussão.

Rebelatto aponta que os métodos pedagógicos aprendidos durante a formação têm pouca relação com os princípios que os docentes aplicam no decorrer do exercício profissional, relatando que

Dá-se maior importância à formação puramente acadêmica em vez de favorecer a observação e as práticas inovadoras; dá-se prioridade à formação individual em detrimento do trabalho em equipe e acentuam-se os aspectos puramente cognitivos em detrimento dos afetivos. Isso nos leva a questionar este modo de fazer pedagógico da universidade especificamente neste caso, da universidade formadora de fisioterapeutas que, muito embora queiram obter formação, também como docentes, não encontram alternativas para tanto (REBELATTO, 2005, p. 03).

As considerações citadas acima levam a pensar que até a implantação das DCN's as IES exigiam a qualificação com formação *Latu Senso* para atuação no Ensino Superior. Esta lógica de qualificação perdurou por 20 anos através do Padrão Mínimo de Qualidade, o qual em 2002, com a aprovação das diretrizes, passou a ser uma recomendação de *Strictu Senso*. Talvez esta qualificação docente tenha sido subsidiada pelas mudanças que a academia passou a oferecer através das oportunidades de qualificação para seus docentes e as transformações que a Política Educacional trouxe à tona, quais sejam: a estrutura tanto político-pedagógica como dos diferentes cenários de aprendizagem, da formação e qualificação do corpo docente, das políticas de acesso ao ensino universitário, do número expressivo de Instituições de Ensino Superior – IES privadas com uma expressiva abertura de Cursos de Graduação em Fisioterapia no País.

Pfister (2006, p. 26), aponta que

O trajeto de formação docente em Fisioterapia é recente no Brasil. Em 1969, o Brasil contava apenas com seis escolas para formar fisioterapeutas. Nesta ocasião, a World Confederation for Physical Therapy promove o primeiro curso para professores latino-americanos das escolas de Fisioterapia, sendo escolhidos dois candidatos de cada país. O Brasil envia dois professores da Universidade de São Paulo, Danilo Vicente Define e Eugênio Lopez Sanchez, que concluem o mestrado em Fisioterapia através deste projeto dando-se aí início à formação *Stricto Sensu* na área de Fisioterapia no país.

As DCN's trouxeram a flexibilização do currículo ao mesmo tempo em que articulam saúde e educação, pois remetem a formação acadêmica/profissional para a Política de Saúde vigente no Brasil, o Sistema Único de Saúde – SUS. Com estas transformações no cenário dos cursos, a formação docente passa de uma lógica tecnicista e focada na doença para a flexibilização na formação deste profissional, levando em conta a necessidade de envolver os docentes em metodologias propositivas e aderidas a estas possibilidades acadêmicas de forma contextualizada com a Política Social de Saúde, o Sistema Único de Saúde – SUS (PEREIRA; CENTURIÃO; ROCHA, 2003).

Conforme Hardt (2006, p. 08), a ideia de formação docente “implica em reconfigurar suas relações de trabalho desde a dimensão da didática até as questões de ordem coletiva, sindical e salarial” e ainda [...] “trata-se de ousar como artista ao produzir uma obra de arte que ao selecionar um tema, inventa, produz uma forma nova de expressar um conceito”.

Cunha (2006, p. 258), ao afirmar que “os docentes só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação”, nos leva a pensar e a problematizar as práticas e a formação docente, neste momento para a área da saúde, em especial a Fisioterapia, pois as preocupações que os docentes muitas vezes apresentam estão relacionadas com os saberes, as competências e as inovações da sua prática pedagógica. Isto porque não são preparados e/ou instigados para assumirem a docência universitária e se focam no conhecimento especializado sobre a formação profissional específica, ou seja, ser fisioterapeuta.

Nos trabalhos de Pivetta (2006), Rebelatto (2005) e Morais (2008), os autores discutem concepções a respeito da formação docente para a área da saúde mencionando o contexto como possibilidade para se produzir sentidos para a docência universitária.

Com base nessas referências, arrisco a pensar que os professores atuantes em diferentes cenários da educação e sob a lógica do *bom professor* não são uma abstração, mas reúnem os atributos que extrapolem a aprendizagem de procedimentos, de técnicas e o protagonismo dos estudantes e dos professores nesta construção pedagógica, onde a ideia de formação docente está ainda capilarizada como um bloco de conhecimentos estagnados, adotando um modelo engessado que ensina a postura e a maneira adequada de “ser um bom professor”. Esta postura muitas vezes pode estar colada à transmissão dos saberes como uma

lista de conteúdos a ser transmitida, além de ementas definidas e o tempo determinado ao seu cumprimento.

Uma formação padronizada, que pouco ou nada considera as especificidades do sujeito, que não coloca em relevo as experiências, dos saberes individuais e coletivos, além das particularidades e subjetividades, nos faz perguntar se é possível desenrolar uma formação docente nesse *modo operandi* e se esta poderá conceder possibilidades de ressignificações e subjetivações da e na sua própria prática docente.

Assim, o estudo destes diferentes trabalhos investigativos, juntamente com o material produzido pela minha pesquisa, permite lançar alguns pressupostos para ressignificação da formação docente citada acima:

- a formação docente é algo em suspenso para se constituir a partir das relações de saber-poder, das práticas discursivas e não discursivas, respeitando as identidades, os aspectos culturais e políticos dos professores e dos estudantes, bem como da instituição. Isso possibilita diferentes maneiras de formação docente. O processo de aproximação, e ao mesmo tempo de apropriação dos saberes e dos *fazer*s docentes, leva os professores a movimentarem-se a partir de sua produção, de seus recursos internos produzindo-se a si mesmos e aos outros em suas relações.
- percebe-se a necessidade de superação das dualidades, a problematização dos princípios que balizam a educação brasileira e intensificação das possibilidades para intensificar os processos de mudanças no que se refere à concepção única e centrada da formação docente nos dias atuais.
- ressignificar a formação docente é um labirinto com muitas possibilidades de caminhos, é pensá-la para um sujeito multifacetado, plural e em constante transformação, colocando o modelo tradicional em xeque. É de certa forma visualizar o docente na condição de aprendente ou aprendiz, aquele que busca o saber; saberes que são pensados, uma forma de aprender que recicla, que inventa, instigando o olhar curioso, dando conta inclusive das relações econômicas, políticas e sociais que influenciam a própria formação.
- Os sujeitos que participaram processo histórico da formação do fisioterapeuta pode ser subjetivado pelas relações que se estabelecem a partir de sua prática profissional iniciada na academia, porém orientada ou tutelada pelo professor fisioterapeuta que naquele momento articula sua experiência profissional com a

pedagogia explicitada nos diferentes cenários de aprendizado. Porém, para que isso aconteça se faz necessária a articulação em rede..

Quero sublinhar também que os depoimentos destes fisioterapeutas podem ser forjadas dentro de um contexto que envolve, numa dimensão macro, políticas e diretrizes educacionais sobre a formação do profissional e, em uma dimensão micro, regimentos institucionais, plano de disciplina, entre outros.

Deste modo, argumento que a educação é um constante repensar sobre o *fazer*, pois não é um produto pronto, acabado, mas em suspensão a partir das relações estabelecidas que se movimentam e se engendram, em diferentes possibilidades de ensinar, aprender, ver, ser, saber. Assim, abrem um leque de possibilidades para o exercício da docência universitária, respeitando e sendo respeitado pelas trajetórias institucionais, dos docentes e dos estudantes.

## **2.2 Constituição dos processos identitários na formação docente universitária**

Tenho como objetivo para essa seção discutir os conceitos de identidade e diferença, depoimento e processos de subjetivação me auxiliando a entender a problemática desta pesquisa.

Início com Tomaz Tadeu da Silva quando nos chama atenção para a diferenciação entre: múltiplo, diversidade, multiplicidade, discutindo diferença próxima do múltiplo e não do diverso. A “multiplicidade estimula a diferença que recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2008, p.101).

Segundo Silva (2008, p.100-101)

O múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação; a diversidade é estática, um estado, estéril; a multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva, máquina de produzir diferenças que são irreduzíveis à identidade; prolifera, se estende, dissemina; é um movimento; a diversidade limita-se ao existente; é um dado (da natureza ou da cultura); reafirma o idêntico.

Com esta questão colocada, vou a partir de agora costurar os conceitos buscando entender a formação docente e suas possibilidades para o ensino da fisioterapia.

O conceito identidade tem sofrido uma intensa discursividade, ao mesmo tempo, severas críticas, todas voltadas a não unificar, originar e essencializá-lo. O processo histórico também é fator para demarcação da identidade, da cultura e da



diferença. A partir desta tríade, cultura-identidade-diferença, é preciso entender que identidade insere na cultura e como a identidade e a diferença se relacionam na representação, para que possamos entender os contextos que se põem em cada arena no âmbito global, local,... enfim, onde nos situamos

Hall (2006) apresenta os três tipos de concepções de identidade correlacionando-os historicamente: O sujeito do iluminismo, onde a pessoa humana era centrada, unificada com capacidades de razão e ação inatas, desenvolvendo-se com ele, porém permanecendo essencialmente o mesmo processo, contínuo ao longo de sua vida. Tinha um “*núcleo interior central*” que, de certa forma, “comandava” suas ações e sua razão, e era essencialmente masculino.

A segunda concepção para Hall (2006) seria o sujeito sociológico, o núcleo interior tem sua essência real do que é o sujeito, mas já não mais autônomo e formado da relação com os outros e a sociedade, cujos valores, sentidos e símbolos formavam a cultura. Esta identidade sociológica é a que preenche a lacuna entre o interior e o exterior pessoal e a sociedade constituída politicamente, culturalmente e publicamente a partir das relações que se estabelecem, mas mesmo assim a identidade do sujeito é costurada à estrutura que é interiorizada e incorporada por nós.

E a terceira concepção para Hall (2006) é o sujeito pós-moderno, que sofre as modificações do sujeito sociológico suscitando e produzindo um “novo” sujeito, agora pós-moderno, que não tem mais uma identidade fixa permanente, mas uma mobilidade histórica que desencadeia jogos de poder proporcionando modificações e/ou transformações do unificado e centrado. Neste sentido, nas várias direções e sentidos é que a formação docente transita, entrelaçando os sujeitos e os processos que emergem e se configuram ao longo do caminho. Desse modo, podemos problematizar a formação preconizada pelas DCN's/Fisioterapia que são, antes de tudo, a abertura às novas subjetivações e aos novos processos identitários, engendrados entre si e com os outros, mas ao mesmo tempo imbricados com a especificidade da formação profissional: o ser fisioterapeuta inserido na docência universitária.

Para Woodward (2008), a identidade é relacional, justificando que, por meio de não saber, não ser de um modo e, conseqüentemente ser de outro, a cultura também está imbricada neste processo identitário, uma vez que só sabemos quem somos quando temos a percepção do que não somos.

Hall (2006, p.07) afirma que a

Identidade está sendo amplamente discutida na teoria social, [...] porque as velhas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto isto como um sujeito unificado.

Isto se ancora ao que se refere Woodward (2008, p.19), quando afirma: “é importante ressaltar que a identidade é o encontro do passado com as relações que se estabelecem de qualquer âmbito sejam culturais, econômicas, cotidianas políticas subordinadas ou não”. As mudanças significativas nas culturas globais, locais e individuais desencadeiam o que percebermos e é denominado de crise de identidade, pois estas alterações são o resultado do conviver em sociedade e se adaptar a ela como forma de sobrevivência. Os movimentos culturais e sociais são formas de expressão e de representação desta crise da identidade como aponta (HALL, 2006).

Na construção dos processos identitários a diferença é parte ativa da sua formação, pois ela oscila entre dois binarismos. De um lado a fixação e a estabilidade e, de outro, a desestabilização e a subversão, isto porque, embora a fixação identitária seja uma tendência, ela escapa e se sujeita muitas vezes às mudanças externas devido às dinâmicas sociais e culturais que estão ao seu entorno. Salienta ainda que tanto a identidade como a diferença não são elementos passivos de cultura, mas precisam ser criadas e recriadas constantemente.

A identidade que não é uma essência, não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, homogênea, definitiva, pois é sim uma construção, um efeito, um processo de produção, ligada às estruturas narrativas e discursivas, é inacabada, fazendo ligações com as relações de poder (SILVA, 2008).

Estes deslocamentos ocasionados por fatores ambientais, históricos ou “externos” deslocando, empurrando a essência interior mais ao exterior, os quais vão produzir contradições e estas possibilidades de identidades diferentes, mais móveis, porém muitas vezes adaptadas aos contingentes da globalização e da contemporaneidade, são produzidos dentro e fora ou fora/dentro dos contextos históricos e formativos, definindo-se a partir da relação que estabelece com o outro.

A globalização referida por Hall (2006) nos remete não a pensar em uma crise de identidade em que o fisioterapeuta se encontra, mas como o fisioterapeuta estaria subjetivado e subjetivando seus pares nesta perspectiva de crise identitária,

se a própria concepção profissional nasce pela crise e pelo conflito da sua legislação profissional. E ainda “a temática da identidade é parte integrante da formação docente na universidade” (MOREIRA; CUNHA, 2006, p.17).

Além das colocações acima referidas, Garcia (2005, p.54) aponta que a formação são processos sociais constituídos por inúmeros fatores que se articulam entre si obtendo como resultado as representações que eles “fazem de si mesmos, de suas funções, estabelecendo consciente e inconsciente, onde há histórias de vida, condições concretas de trabalho, além dos discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola”.

Ao pensarmos a construção das identidades da categoria docente, suas diferenças são emergentes e necessitam de um olhar alargado, buscando nas heterogeneidades o viés da pesquisa e da sua problematização. Porém, muitas vezes, esses professores não conseguem avançar na sua trajetória formativa docente porque são interpelados por discursos formativos e cristalizados, impedindo a emergência de identidades e/ou de relações, como afirma Garcia (2005, p. 47): “as professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício”.

Moreira; Cunha (2006) confirmam a relevância da temática referente aos processos de formação docente, porém os divide em três eixos: em termos políticos, teóricos e práticos. O eixo político se refere aos embates dos grupos sociais, os quais muitas vezes são alvos de constrangimentos, preconceitos e discriminações; o segundo é palco principal das investigações das ciências humanas e sociais onde “olhares diversificados têm sido empregados em recorrentes análises de processos culturais, nos quais se produzem, preservam, afirmam ou renovam identidades e diferenças”. Já o eixo da “prática curricular busca compreender como as identidades de nossos estudantes vêm se formando tanto nas experiências vividas nas salas de aula, assim como nas representações e nos discursos que nela circulam” (MOREIRA; CUNHA, 2006, p. 8 - 9).

Penso que os processos identitários são parte integrante da formação dos docentes, dos estudantes e das instituições, pois os discursos circulantes e as redes de poder – saber estabelecidas são estratégias para constituição desses processos.

Ao me propor analisar os discursos dos professores fisioterapeutas sobre suas práticas pedagógicas buscando compreender os sentidos da docência

universitária para os mesmos, estou entendendo discurso como aquilo que nos chama a ficar ao nível das coisas ditas, onde o discurso cria os seus significados e ao mesmo tempo dá sentido aos fatos e às coisas e, desta forma, produz os sentidos, mas há necessidade de se “trabalhar no próprio discurso deixando transparecer sua complexidade” (FISCHER, 2007, p.197). Isto nos remete a pensar com palavras que nos tocam e nos fazem sentido para que, ao expressá-las, possamos dispensar e possibilitar relações de toda ordem, sejam elas discursivas ou não, políticas, culturais.

O discurso é pensado a partir de uma engrenagem que proporciona movimentar para todos os lados, pois se articulam e estabelecem redes onde capturam/libertam a linguagem, criam os seus significados e ao mesmo tempo dão sentido aos fatos e às coisas produzindo o próprio discurso. Lembro que a linguagem constitui o próprio pensamento, constitui uma “realidade” diferente de outras perspectivas que fazem a mediação entre o que se vê e o que pensa, ela é uma invenção humana. Como afirma Fischer (2005, p. 247), “não é a realidade que constitui os discursos e sim, os discursos que ajudam a construir a realidade”.

Assim, analisar discursos significa negar explicações unívocas, as fáceis interpretações e a procura pelo que está por trás das palavras. É necessário fugir de um longo aprendizado que nos faz olhar para os signos carregando significados, descrevendo ou dizendo a verdade sobre determinada “coisa”. É, antes de tudo, explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são produções históricas e políticas; na medida em que as palavras são também construções (FISCHER, 2001).

Ao entender a docência universitária como uma profissão que se movimenta, que é dinâmica, pois se articula entre si, com os outros, se processando na medida em que novos paradigmas se estabelecem, buscando outras formas de entendê-la e de problematizá-la naquilo que está na arte do fazer, posso dizer que os discursos constituem-se e são constituídos a partir desses engendramentos.

Na constituição destes processos nunca saímos como ingressamos, pois subjetivamos e somos subjetivados por aquilo que está ao nosso entorno. Os modos de subjetivação são precisamente as práticas de constituição do sujeito: no sentido mais amplo, onde as diferentes e possíveis relações se formam e se modificam para tornar possível uma forma de saber; no sentido mais restrito, formas

de atividade sobre si mesmo. [...] as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (CASTRO, 2009, p.408-409).

Assim, entendo que a formação docente universitária e os processos identitários se constituem como uma engrenagem que se articula, que se move, e pode ser colocada em diferentes posições e que as relações estabelecidas são recheadas de produção de saberes. Relações essas que deixam suas marcas e assim constituem-se ao longo do percurso de formação.

Dando continuidade às discussões e problematizações, apresento no próximo capítulo os caminhos e fronteiras investigativas, onde exponho o percurso metodológico deste estudo.

### **3 CAMINHOS E FRONTEIRAS INVESTIGATIVAS**

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os caminhos metodológicos assumidos na realização da pesquisa, divididos em duas seções. Na primeira seção apresento a “cozinha da pesquisa”, onde exponho a metodologia, discutindo os instrumentos metodológicos utilizados para a produção de dados, os quais são entrevistas semiestruturadas, diário de campo, análise de documentos e questionário semiestruturado buscando entender a formação dos referidos professores; na segunda seção, caracterizo a IES comunitária e os professores fisioterapeutas que colaboraram com este estudo.

Ao fazer essa escolha temática e metodológica, busquei algumas ferramentas para operar e estar em consonância com o meu suporte teórico, buscando entender as aproximações e as discontinuidades que foram aparecendo ao longo do processo de transcrição das conversas e, deste modo, organizar e apresentar algumas unidades de análise encontradas durante este percurso.

A seguir descrevo, através da “cozinha da pesquisa”, meu percurso na realização deste estudo.

#### **3.1 “Cozinha da Pesquisa”**

A “cozinha da pesquisa” é uma inspiração Fischer (2010, p. 06) <sup>7</sup>, onde [...] “ressalta a importância de reservar um tempo para escrever sobre o seu processo como aprendiz de pesquisadora”. Seguindo a sugestão acima descrita, essa seção foi potencializadora do meu processo como pesquisadora, porque nesse espaço irei discorrer sobre os efeitos que a pesquisa me provocou e como pude articular os movimentos, os caminhos investigativos e os dados emergentes dos instrumentos utilizados na minha pesquisa.

Início a “cozinha da pesquisa” expondo o meu deslocamento realizado durante o trabalho investigativo, a escolha metodológica, a caracterização da IES, dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa e os primeiros movimentos do projeto de investigação até chegar a este momento, onde pretendo contar meu processo de fazer pesquisa, objetivo esse importante nessa caminhada de qualificação: o mestrado.

Como fisioterapeuta, minhas leituras ao longo desses anos foram pautadas pelos “fazeres fisioterapêuticos”, tanto como profissional da fisioterapia, como docente universitária: os processos de amputação e suas interfaces com as intercorrências da saúde/doença; supervisão de estágio na clínica escola e nas unidades de saúde onde existem as Estratégias da Saúde da Família – ESFs, na cidade de Santa Cruz do Sul. Leituras essas direcionadas às diferentes técnicas de atuação dentro da fisioterapia, o que é importante para compor a minha construção do saber profissional e para poder mediar os processos de aprender com os futuros profissionais fisioterapeutas. Entretanto, como minha inquietação desde que cheguei à universidade para atuar como docente foi a formação docente, o deslocamento de leituras e a escolha da vertente teórica me motivaram ao mesmo tempo um esforço de organização do pensamento e das possíveis articulações entre essas duas profissões: docente e fisioterapeuta. Esses fatos me envolveram e me possibilitaram, ao longo desse percurso, problematizar ainda mais a minha formação para docência universitária e quais os sentidos a ela atribuídos. Foi gratificante e motivador descobrir metodologias que me auxiliassem a pensar a docência universitária como algo para além da “transmissão do conhecimento”, o que me acompanhou durante muito tempo.

A abordagem qualitativa me proporcionou unir alguns achados e expor em tabelas para melhor entendimento, não me furtando de transcrever alguns excertos e utilizar algumas ferramentas para compor certas relações que se estabeleceram no decorrer do processo investigativo.

Para compor esta metodologia, Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2001) me ajudaram a organizar estes processos quando afirmam que não existem “boas” ou “más”<sup>8</sup> em si, mas metodologias adequadas e não adequadas, e que há necessidade de uma fase exploratória precedida de negociação com os envolvidos na pesquisa, com a intenção de aproximação da temática e exploração do campo a ser investigado, onde o pesquisador é o principal protagonista do processo investigativo. Acrescentam que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e

---

<sup>7</sup>Fischer, Beatriz T. D. Fischer. Sugestão na banca de qualificação do projeto que emergiu essa dissertação.

<sup>8</sup>Expressões utilizadas por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 160)

instrumentos para o processamento dos dados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.163).

Entretanto, não me seduzia a lógica “de perguntas e respostas”, pois vislumbrava um momento mais acolhedor e que pudessem emergir depoimentos instigantes e interessantes os quais, desencadeassem processos de memória e subjetivação nos colegas professores.

Encontrei em Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2001, p.168) a justificativa para que a entrevista fosse uma possibilidade de conversa, pois as autoras afirmam que “a entrevista, inicialmente é informal, sem uma rígida estruturação assemelhando-se a uma conversa”. “Nas entrevistas não estruturadas o pesquisador induz o tema da pesquisa [...]” “geralmente utilizadas no processo de organização dos dados” passando *a posteriori* às entrevistas semiestruturadas onde o pesquisado focaliza seu objeto de pesquisa e de investigação.

Outro caminho percorrido que me permitiu instrumentalizar-me nos objetivos da pesquisa foi conhecer e entender os instrumentos metodológicos sugeridos pela História Oral - HO através do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/FGV compreendendo-os com mais densidade. A opção escolhida foi pela entrevista semiestruturada permitindo entender como cada um e o grupo percorreram a sua trajetória da formação docente, quais os sentidos da docência universitária e como ela ressoa no seu fazer docente.

A HO é considerada também a possibilidade de reconstrução da História através de suas múltiplas versões, porque é na linguagem do entrevistado, pelo movimento da interpretação dos fatos que ela não é cristalizada, mas é através da explicitação deles que se pode chegar a sua reinterpretação, por isso é primordial compreender e investigar a temática abordada, o foco das entrevistas, pois não basta somente descrevê-las, é preciso delimitar fronteira entre registro e o entendimento.

Durante o processo de estudo, pude constatar que não estava fazendo uma história oral. De qualquer maneira, a leitura deste referencial em muito me auxiliou para compreender sobre os usos e abusos de entrevistas para produção dos dados.

Entendendo a HO como um meio de operar a pesquisa, instrumentalizei-me quanto ao modo de como acionar os instrumentos pretendidos (entrevistas/diário de campo) durante o processo investigativo pretendido. As entrevistas, a partir da HO,



são conversas de certo modo orientadas através de roteiros com questões temáticas que interessam à pesquisa. A importância de uma “pesquisa exaustiva antes mesmo de iniciarem-se as entrevistas”<sup>9</sup> se faz necessária para que as questões orientadoras sejam articuladas entre si e ao mesmo tempo possam ser flexibilizadas, não fugindo ao foco central da pesquisa. O diário de campo serve como uma “bengala” para anotações referentes ao percurso, aos entraves, às emoções, aos desafios... ao ocorrido.

Alberti (2005, p.18) afirma que a HO é um

Método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo. Como forma de se aproximar do objeto de estudo. (...) Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

História oral é a designação dada ao conjunto de técnicas utilizadas na coleção, preparo e utilização de memórias gravadas para servirem de fonte primária a historiadores e cientistas sociais se preocupando com os fazeres e os pensamentos diferentes, mas relativos ao mesmo assunto. Entre os objetivos apontados por Alberti (2005) está o resgate de memórias bem como a documentação e consequente criação de um banco de dados (acervo de informações para utilização em pesquisas futuras), a obtenção de informações sobre a vivência e as experiências de pessoas que participaram de fatos históricos. H.O não pode ser pensada isoladamente, mas articulando biografia e memória, pois o relato individual não é o objeto, mas um instrumento de aproximação do objeto de investigação, o qual tem uma dimensão coletiva.

Por ser um método que permite a espontaneidade dos registros, a intencionalidade da preservação para o futuro e a dimensão coletiva é que a estudei para entender que a entrevista semiestruturada pode ser utilizada como uma conversa, onde entrevistador e entrevistado são subjetivados no processo. Desta forma, me permitiu conversar sobre a temática da formação docente universitária de forma dinâmica, sem naturalizá-la ou essencializá-la no binômio certo/errado ou

---

<sup>9</sup>ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3ed. 2009, p.83.

escolhendo uma forma em detrimento de outra, mas problematizando-a e ressignificando na medida em que a conversa fluía.

A História Oral em relação às entrevistas apresenta três etapas importantes. A primeira delas, uma conversa com agendamento antecipado onde um roteiro de perguntas faz o processo de orientação e, de certo modo, dá o tom a ser seguido durante o encontro. Mas para que esse roteiro seja uma ferramenta que possibilite esse processo é importante formular “perguntas enriquecedoras e reconhecer no diálogo as respostas significativas” (ALBERTI, 2005; p. 82).

A mesma autora afirma que “o pesquisador capacitado deve perguntar-se a respeito das razões e dos significados das respostas do entrevistado e incorporar essa reflexão à avaliação do trabalho realizado”, ou seja, colocando em suspenso as respostas para que possamos usufruir das respostas e das percepções dos entrevistados.

Garnica (2004) foi outro suporte importante para que eu pudesse compreender a realização das entrevistas semiestruturadas, uma vez que é uma metodologia qualitativa e que possibilita a discussão da

Transitoriedade dos seus resultados; a impossibilidade de uma hipótese *a priori*; a não neutralidade do pesquisador; a possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa, impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas, (GARNICA, 2004; p.86).

Utilizando os pressupostos apontados por Garnica (2004), sobre os pontos fortes e os pontos fracos desse processo metodológico, trago à discussão o que emergiu da minha pesquisa no que se refere a esta questão.

Posso afirmar que a utilização desses instrumentos me proporcionou conhecer outra metodologia que possa ser explorada e que subsidie o referencial teórico (buscando na escuta com o entrevistado o constante estranhamento às respostas), conhecer e reconhecer a situação dos docentes fisioterapeutas da IES comunitária e proporcionar o cruzamento em rede de forma individual e coletiva das informações. De outro modo, a falta de familiaridade com o gravador, a disponibilidade nas agendas dos entrevistados para participarem da pesquisa e a transcrição das entrevistas foram importantes para o meu processo de pesquisadora.

No quadro abaixo descrevo os passos investigativos deste estudo e os meus

comentários em relação a cada movimento investigativo explicitado.

**Quadro 4 – Movimentos investigativos com o grupo de professores fisioterapeutas**

Evento/ Mês	Comentários
1º movimento: Reunião de colegiado do Curso de Fisioterapia (março de 2010).	Apresentei os objetivos do trabalho investigativo com a respectiva consulta aos professores sobre a disponibilidade deles em participarem como sujeitos da pesquisa. A receptividade foi satisfatória, o que me motivou ainda mais nesse processo investigativo dentro da temática proposta.
2º movimento: pesquisa e apropriação dos dados gerais dos participantes no <i>currículo lattes</i> dos professores (março 2010).	Busquei nesse documento os dados gerais de cada colega professor e suas possíveis aproximações com a docência universitária.
3º movimento: agendamento pessoal com cada professor para realização da entrevista ( abril de 2010).	As entrevistas foram realizadas em 45 dias (entre maio e junho de 2010) e foram bastante densas, com emoção e com uma riqueza de narrativas muito importantes, o que me surpreendeu positivamente.
4º movimento: elaboração do roteiro geral para entrevistas, com questões orientadoras (abril de 2010).	Este teve duas funções: a primeira promoveu a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em diferentes fontes; a segunda serviu para elaboração dos roteiros individuais, e a avaliação dos resultados parciais da pesquisa.
5º movimento: entrevista com duração aproximadamente de 40 minutos ,(maio de 2010).	Cada professor, conforme sua disponibilidade de agendamento, foi entrevistado e recebeu uma letra do alfabeto (A a N). Nesse momento era lido o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (ANEXO 1) e um pré-texto , com as questões orientadoras (ANEXO 2) que tiveram o propósito de auxiliar na memorização da trajetória docente de cada participante, levando em conta as peculiaridades e as questões retiradas do <i>Currículo Lattes</i> .
6º movimento: transcrições e leitura das entrevistas (junho e julho de 2010)	O evento de escutar e transcrever as 14 (quatorze) entrevistas me colocou como sujeito participante e subjetivado pelo e no processo de lembrar o que entendo e percebo como identidade e formação docente. Esta ferramenta (as entrevistas) me auxiliou a entender, no final das transcrições as visíveis continuidades e rupturas nos discursos sobre a docência universitária, mas ao mesmo tempo abriram possibilidades de suspeitar do que eles falaram sobre as capacitações pedagógicas oferecidas pela Instituição. Nesse momento foi importante ter realizado a entrevista porque pude lembrar cada momento das entrevistas.
7º movimento: finalização da etapa um, (julho de 2010).	Organização do material.
8º movimento: elaboração do questionário semiestruturado (julho de 2010) (ANEXO 5).	Organização dos e-mails dos professores fisioterapeutas
9º movimento: envio e recebimento do questionário eletronicamente (agosto de 2010)	As questões são referentes às possibilidades de formação docente dentro da universidade. Dos 14 questionários enviados, 13 retornaram no prazo estipulado.
10º movimento: organização dos três instrumentos utilizados nesse processo investigativo (setembro e outubro de 2010)	As tabelas me auxiliaram nessa organização porque consegui, a partir delas, identificar e analisar os dados emergentes do processo investigativo, (ANEXOS 3,4,6).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2010.

No quadro acima estão os movimentos investigativos que realizei para alcançar os objetivos da pesquisa, mas também para mostrar cronologicamente o percurso percorrido e suas repercussões para mim, então como pesquisadora e docente fisioterapeuta. Outra intenção foi de dar visibilidade à metodologia e aos instrumentos escolhidos. Abaixo vou discutir com os autores escolhidos os movimentos realizados, articulando os sentimentos desencadeados e as referências utilizadas.

O contato inicial entre entrevistado (a) e entrevistador (a) é muito importante porque constitui um primeiro momento de avaliação recíproca, base sobre a qual se desenvolverá a relação da entrevista, podendo ser feito via eletrônica, telefone, carta, ou uma visita de apresentação com um agendamento para execução da entrevista ou uma conversa preliminar para esclarecimento dos procedimentos metodológicos e sobre a pesquisa a ser realizada. Estes contatos são importantes para explicar os objetivos e o foco da pesquisa. Porém, um cuidado é de suma importância: entender que a entrevista não deve ocorrer de forma sensacionalista ou que coloque o entrevistado em situação constrangedora, mas a seriedade deste *modo operandi*, através das entrevistas semiestruturadas, dá liberdade ao entrevistado em interromper sua participação quando julgar necessária (ALBERTI, 2005).

A relação estabelecida entre entrevistador (a) e entrevistado (a) é importante porque cria vínculo, desde que seja esclarecido de que a participação é relevante para a pesquisa e que ouvir sua história será uma satisfação. É fundamental a franqueza na descrição do trabalho de pesquisa, expressando respeito ao entrevistado (a), explicando-lhe que não pretendemos criticar ou modificar sua forma de ver o mundo; suas crenças e opiniões são fatores que podem ajudar nessa relação que ora se estabelece (ALBERTI, 2005).

A mesma autora ainda acrescenta que cabe ao pesquisador propor questões, comentar respostas, apresentar contraposições, conferir informações, comparar depoimentos, pois é ele quem fez a exaustiva pesquisa sobre o tema central e tem algumas referências sobre o entrevistado, dando sentido ao corpus da entrevista, as memórias contadas e resgatadas.

A realização das entrevistas no primeiro momento parece ser fácil, mas exige uma constante avaliação do desempenho do entrevistador, pois a voz, as intervenções que aparecem nas gravações apontam o grau de indução da resposta,

ou ainda os gestos podem denotar aprovação ou não sobre o entrevistado (a) (DUARTE, 2002).

Com a etapa um finalizada, consegui identificar, após a organização em tabelas das categorias de análise (ANEXOS 3 e 4), que as repostas às questões iniciais estavam de certa forma contempladas, embora tivessem alguns aspectos que necessitavam de uma maior investigação e que permearam algumas conversas. Foi com essa intenção que formulei um questionário semiestruturado (ANEXO 5) o qual enviei eletronicamente pontuando questões trazidas pelos professores quanto às possibilidades de formação docente dentro da própria universidade e às temáticas desenvolvidas. A receptividade do questionário foi satisfatória. Dos 14 questionários enviados, 12 voltaram eletronicamente e 01 de maneira impressa, dentro do prazo previsto de 10 dias. Para organizar esse material também utilizei as tabelas com as questões com a intenção de perceber as individualidades no contexto coletivo (ANEXO 6).

De posse destes três instrumentos (a pesquisa no *Currículo Lattes*, a transcrição das conversas e as respostas dos questionários), mais um desafio se colocava: como organizar esse material para, a partir dele, responder a minha questão de pesquisa - quais os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas? Para elucidar esses conflitos e desafios, aos poucos e durante as orientações de estudo, comecei a esboçar várias formas de possíveis categorizações que pudessem me auxiliar na produção da dissertação. Foram inúmeras as tentativas, para então lançar mão de tabelas e quadros indicativos a partir dos exemplos de Oliveira; Roos (2009), para melhor entendimento e análises das questões de meu interesse e, desse modo, poder identificar as continuidades e as rupturas que emergiram do material de pesquisa.

Na seção a seguir, caracterizo a instituição de ensino superior comunitária onde realizei o estudo.

### 3.2 Caracterizando a IES e os professores fisioterapeutas

Nesta seção contextualizarei a IES e os professores que colaboraram com este trabalho de pesquisa para que a leitura possa contribuir com futuras pesquisas na área da formação.

A pesquisa foi realizada em uma instituição comunitária de ensino superior localizada na região do VRP, no interior do Rio Grande do Sul, a 150 km da capital do Estado, Porto Alegre, em seu campus sede. Atualmente conta com aproximadamente 9.290 estudantes distribuídos em 47 cursos de graduação na diferentes áreas do conhecimento: Ciências Biológicas e da Saúde, Exatas e da Terra, Licenciaturas, Ciências Sociais Aplicadas<sup>10</sup>. Na Pós-Graduação *Latu Senso*, a IES têm 28 cursos presenciais e em EaD em andamento, totalizando 1.380 estudantes<sup>11</sup>. Nos Programas de Pós-Graduação *Strictu Senso* conta com 227 estudantes mestrandos, distribuídos nos 07 Cursos de Mestrado, e 39 estudantes doutorandos distribuídos em 02 Cursos de Doutorado conforme (ANEXO 5).

A estrutura administrativa desta Instituição é colegiada e eleita por voto direto pela comunidade acadêmica (professores, técnicos administrativos e estudantes) para todas as instâncias, desde coordenadores de curso até reitor; este, por sua vez, também é votado pelos integrantes da instituição mantenedora da IES.

Os sujeitos da pesquisa são dezesseis fisioterapeutas que compõem o colegiado do curso, apenas um não aceitou participar inicialmente da pesquisa – na primeira fase; e a outra professora sou eu, a pesquisadora. Por fazer parte deste grupo, tive o “maior cuidado” durante a entrevista, mesmo entendendo, como referido anteriormente, que o pesquisador é constantemente subjetivado no processo da pesquisa, não emitindo nenhuma consideração, fato esse que se apresentou como um desafio.

É importante sublinhar que, mesmo fazendo parte desse grupo de fisioterapeutas professores, optei em não colocar-me nos percentuais atribuídos a eles. Portanto, irei considerar quatorze o número dos professores que participaram da primeira etapa e das buscas que fiz aos seus *Currículos Lattes*. A maioria, ou seja, 85,71% são do sexo feminino; devido a esse fator, optei a partir de agora por dirigir-me ao grupo no feminino. Com relação à formação de Bacharel em

---

<sup>10</sup>Fonte: Secretaria Geral da referida Universidade. Dezembro de 2010

Fisioterapia, 64,28% tiveram sua graduação realizada em instituições federais de ensino; 100% já possuem titulação de mestrado e 15,38%, de doutorado em diferentes especificidades; 64,28% têm dedicação exclusivamente à docência universitária, atuando em sala de aula e/ou em projetos de pesquisa e/ou extensão e/ou na gestão universitária.

Quando questionei as professoras sobre a constituição de serem docentes, algumas não referenciaram teóricos da educação que lhes auxiliam nas questões didáticas, avaliativas e/ou metodológicas de ensino. Nas conversas realizadas mencionaram que se constituem como professoras a partir dos acertos/erros e de outras pessoas que as auxiliam na constituição da sua formação docente.

As professoras fisioterapeutas que fazem parte do colegiado do Curso de Fisioterapia de uma IES comunitária apresentam-se com características semelhantes no que se refere ao ano de conclusão de sua graduação, pois das 14 professoras pesquisadas, 92,85% concluíram sua graduação na década de 90, e uma na década de 80, o que, talvez, possa justificar o processo identitário um tanto voltado à transmissão dos conhecimentos e às abordagens em sala de aula mais direcionadas às aulas palestradas com o propósito de marcar separadamente a teoria da prática do fazer fisioterapêutico, paradigma esse que durante muito tempo orientou a docência universitária.

Na primeira organização do material de pesquisa, aproximadamente cem páginas (produto da transcrição das entrevistas), observei que a história do profissional fisioterapeuta reflete a formação recebida na graduação, voltada apenas a um eixo, ou seja, uma atuação tecnicista e diretiva dos professores. Eles comandavam o aprendizado (o professor dominava o saber e a prática e, o aluno, executava o que lhe era transmitido). A partir desta ótica, a formação docente do profissional fisioterapeuta pode ser pensada fazendo parte de um projeto pedagógico engessado e pré-definido, em busca da qualidade e excelência exigidas pelas instituições de Ensino Superior, muitas vezes sem possibilidades de rupturas de aprendizados e construções de outros processos identitários profissionais.

Fui então organizando os dados em quadros e tabelas (ANEXOS 3, 4 e 6) e percebendo quais as aproximações, as continuidades, os afastamentos, os estranhamentos que emergiam do material de pesquisa, e cheguei a duas unidades

---

<sup>11</sup> Fonte: Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Coordenação Latu Senso. Novembro de 2010.

de análise.

As idas e vindas à orientação foram momentos de muita inspiração e estudo, abrindo, primeiramente, inúmeras possibilidades de análise, porém, em determinado momento, foi necessário escolher como iria responder às questões iniciais da pesquisa, as quais dividi em duas unidades de análise que passo a detalhar nos seguintes itens: 4.1: De fisioterapeuta a professor fisioterapeuta: eles não estudaram para ser professor!?!; 4.2: Docência universitária como sinônimo do fazer prático: a experiência profissional para dentro da sala de aula.



## 4 UNIDADES DE ANÁLISE

Neste capítulo tenho por objetivo apresentar as duas unidades de análise que emergiram do material de pesquisa. Nele discuto as continuidades e os estranhamentos percebidos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa em relação as suas práticas pedagógicas.

Antes de iniciar a discussão nas unidades de análise, se faz necessário explicar as três caracterizações da escrita nessa seção: a primeira, é justificar por que deixei as letras designadas a cada professora, isso me parece que facilitou o entendimento e dá visibilidade ao ano de conclusão da graduação, seu ingresso na docência universitária, além de valorizar sua participação, pois alguns mencionaram “que bom, vou estar no teu trabalho”; a segunda, é explicar que a letra itálica utilizada no meio dos excertos são grifos meus, com a intenção de limpar o texto transcrito e/ou retirar a identificação quando era mencionada alguma pessoa; a terceira, é alertar para a questão dos excertos que estão recuados e em itálico e com letra 10, dando visibilidade às conversas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Na primeira unidade de análise – “De fisioterapeuta a professor fisioterapeuta: eles não estudaram para ser professor”, analiso os depoimentos dos sujeitos da pesquisa voltados para a ideia de ser professor através de alguns excertos emergentes do material de pesquisa, onde busco compreender como esses docentes fisioterapeutas percebem-se como professores universitários a partir de sua graduação em Fisioterapia. Para essa discussão, suscito autores fisioterapeutas que têm pesquisado essa temática.

A segunda unidade de análise está relacionada com a docência universitária como sinônimo de prática – a experiência profissional para dentro da sala de aula. Nesse ponto, os professores foram enfáticos em dizer que a “sua prática fisioterapêutica” é o suporte para sua docência universitária. Transcrevo excertos das falas dos sujeitos da pesquisa em relação a essa questão do “fazer fisioterapêutico” como orientador das suas práticas em sala de aula. Suscito nesta unidade estudos que abordam a docência universitária como uma questão social aferida por estratégias e mecanismos de compartilhamento do fazer em saúde, do fazer fisioterapêutico com o ser social do professor.

#### **4.1 De fisioterapeuta a professor fisioterapeuta: Eles não estudaram para ser professor!?**

Nesta unidade de análise, suscito a discussão do material que emergiu desta pesquisa, através das entrevistas sobre a profissão e sobre o profissional fisioterapeuta docente para poder entender porque é tão marcada a questão de “não estudaram para ser professor”. Como essas fisioterapeutas se tornaram docentes universitárias?

Outra questão é entender por qual (is) circunstância (s) esse depoimentos se colocam na maioria das entrevistas, embora eu tenha percebido durante as conversas que o magistério e o exercício da docência universitária fizeram parte da formação desse grupo de professoras fisioterapeutas.

No primeiro contato com o *Currículo Lattes* das quatorze professoras, pude perceber que a temática educação, formação, estudos relacionados com o processo formativo para docência universitária é escasso e aparece fortemente uma relação com o suporte institucional da IES, através da participação dessas professoras nos cursos de Pedagogia universitária proposta pela IES comunitária, assunto esse que merece atenção em próximas investigações.

Outro ponto que é importante mencionar foi a presença do magistério no ensino médio na formação de três entrevistadas, as quais pretendiam ser professoras, e que o Curso de Fisioterapia veio num segundo momento, embora durante a graduação não existisse a perspectiva de serem professoras universitárias.

Para as outras 11 professoras, a docência universitária foi uma possibilidade após a conclusão da graduação. Um fato que relaciono é o ano de conclusão, década de 90, dessas professoras para caracterizar o grupo e os possíveis processos identitários.

No Quadro 5, exponho os sujeitos da pesquisa que cursaram o Magistério e a opção pela graduação em Fisioterapia juntamente com o ano de sua conclusão universitária.

**QUADRO 5-** Professoras e a relação com o Magistério e a Graduação em Fisioterapia

Professor/ Ano de conclusão da Graduação	Magistério	Fisioterapia
C/1996	“[...] “fiz o magistério e trabalhei em uma clínica escola de crianças. A equipe interdisciplinar me proporcionou pensar sobre a fisioterapia” [...]	[...] eu nunca tinha pensado nessa possibilidade. “Fui para fisioterapia, mas acabei me especializando na educação especial, consegui unir as duas coisas” [...]
D/1993/2	[...] mesmo tendo feito Magistério no meu segundo grau eu nunca segui um teórico[...] [...] mas sempre quis ser professora universitária [...]	Não relatou porque a fisioterapia
I/1992	[...] “inicieei o curso de Magistério pensando em fazer Pedagogia já e me tornar professora e trabalhar com crianças” [...].	[...] nós tivemos contato em algumas visitas que nós fizemos à APAE de Santa Cruz do Sul; do contato com aquelas crianças e com a fisioterapia foi que me despertou a vontade de ser fisioterapeuta, especificamente para tratar crianças neurológicas[...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das informações das entrevistas, 2010.

No quadro acima se observa a presença do Magistério na formação de 21,42% das professoras entrevistadas e que têm sua formação em Fisioterapia na década de 90.

Percebi nas conversas com “C” e “I” que o Magistério as ajudou a escolher a Fisioterapia após visitas ou possibilidades de emprego. Segundo as mesmas:

*“D/1993/2: a **docência universitária sempre foi uma possibilidade de atuação profissional** após o Magistério e a graduação em Fisioterapia. Não sigo linha teórica da educação”.*

Na entrevista com N/1998, quando eu lhe questiono sobre a possibilidade de, durante a graduação pensar em ser docente, a resposta vem com ênfase:

*“**Sim.** Isso eu sempre falo para os alunos eu me recordo bem eu sempre fui meio CDF eu chegava cedo na sala de aula eu sentava em cima da mesa da professora e daí esperava o tempo da professora chegar perto da mesa assim daí eu levantava e sentava bem na frente e um dia eu me descuidei e quando eu vi a professora estava sentava do meu lado na cadeira e daí eu disse olha professora desculpa mas é bom ficar aqui na frente e daí ela me disse: quem sabe um dia você vai estar e eu disse tomara. Ela me disse que os dois primeiros semestres eu ia achar ruim depois eu ia embalar e disso eu nunca esqueço. Eu sempre achei legal. É porque eu gosto muito de falar gosto muito de explicar as coisas faço isso para os meus pacientes”.*

Entretanto, a grande maioria, 71,42%, ao ingressarem na graduação em Fisioterapia, não pretendiam ser professoras. Para uma delas, a Pós-Graduação *Latu Senso* instigou essa possibilidade, emergindo mais fortemente sua atuação

como docente na IES. Para outra professora entrevistada, o mestrado foi a *mola propulsora*<sup>12</sup> para atuação docente.

Para outro grupo de professoras, a discussão sobre docência universitária está marcada pela ideia de “estar preparada” para atuar como docente.

*”A/ 1997: Quando me formei **nunca imaginei que seria professora universitária** um dia e então quando a (uma colega) me falou da oportunidade de vir para cá fazer uma entrevista para ficar um semestre eu fiquei animada porque sempre **gostei de dar cursos**, mesmo quando atuava só como fisioterapeuta eu não dava aula em lugar fixo, eu já tinha dado vários cursos”.*

*“F/1992: **Não tem formação na graduação para ser professor**; alguns se tornam porque tem na “veia” e outros por uma questão de “bico”. Para mim é uma profissão, facilidade porque minha mãe é professora, meu irmão da UFSM. **Eu já fui professora substituta na UFSM**”.*

*“J/1990: **Jamais pensei em ser docente. A gente não tem formação para docente. Somos preparados para assistência**”.*

*“K/1991: **Fui formada para ser fisioterapeuta e não pra ser docente** não havia grande preparo que há hoje ou facilidades em mestrado e doutorado como acontece agora”*

Alguns desses excertos reforçam-se com o que afirma Cunha (2006, p. 262), “os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para docência. [...] continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência”.

Mas ressalto que outras professoras que colaboraram com a minha pesquisa mencionaram que a escolha pela graduação em Fisioterapia reforça o modelo educacional centrado na doença da época em que iniciaram a sua graduação, uma vez que a média de tempo dos cursos era de 4 anos. E e G visitaram locais ou tiveram contato com alguns artefatos relacionados com a profissão de fisioterapeuta.

*“E/1984: Visitei o **serviço de fisioterapia do hospital universitário**, vi algumas atividades e me envolvi com aquilo”.*

*“G/1992: Através do **contado com aparelhos ortopédicos**, cadeiras de rodas, porque meu pai tinha uma loja”.*

*“M/1996: Relação de **identidade familiar muito forte a minha família materna** tem essa tradição, essa identidade com a saúde também em especial com a fisioterapia”.*

<sup>12</sup> Expressão utilizada pela professora F/1992.

Nos diferentes excertos analisados, emerge o viés da formação do profissional que atua na saúde, que segundo Ceccim; Carvalho (2006, p. 73), está atrelado à concepção biológica do corpo:

“Temos na seleção de conteúdos, metodologias e formas de avaliação da hegemonia da atenção hospitalar, das especialidades e do modelo curativo individual no ensino da saúde uma educação dos profissionais de saúde marcada por uma ciência das doenças, um corpo entendido como território onde evoluem as enfermidades e uma clínica como método experimental de restauração de uma suposta normalidade da saúde dos órgãos”.

Este modelo relatado por Ceccim; Carvalho (2006), pode estar relacionado com a lógica da época em que a maioria das professoras concluiu sua graduação, com o profissional fisioterapeuta que estava voltado ao processo de reabilitação física e o modelo existente na graduação em saúde voltado aos agravos de doenças, ou seja, centrado na doença, um modelo hospitalocêntrico. Se pensarmos nos processos de formação, percebe-se que se configuraram anteriormente à aprovação das DCN's em 2002, e que, de certa forma, os parâmetros que orientaram a graduação ainda não estavam fortemente orientados pela Política do Sistema Único de Saúde – SUS, Lei 8080/ de 1990, ambos atualmente interligados e articulados com a formação dos profissionais da saúde (neste momento me refiro aos da Fisioterapia). Orientação essa voltada não só à reabilitação, mas à educação, à promoção de saúde, à prevenção de intercorrências decorrentes de possíveis agravos de saúde.

As DCN's aprovadas em 2002 passam a orientar a docência universitária no País, a qual preconiza a titulação acadêmica de mestrado e doutorado e que possibilitou ao grupo de professoras dessa IES o ingresso nos programas de Pós-Graduação *Strictu Senso* amparadas pela política institucional, retornando de forma salutar como qualificação do corpo docente estudado com mestrado/doutorado. Ressalto que as discussões sobre a docência universitária ocupam centralmente a produção de pesquisas, em especial após a publicação destas diretrizes, e tem-se notado um aumento na procura por esta área de atuação, incluindo os Cursos de Graduação em Fisioterapia. Merecem destaque as propostas advindas do Governo Federal incentivando o acesso ao ensino universitário, pelos programas como o PROUNI e o Programa de Cotas, o que viabilizou a inclusão de estudantes no ensino superior.

Esses dados me levam a problematizar: se ao ingressarem na graduação, a docência universitária não era uma expectativa, ao ingressarem no ensino superior, se tornou e possibilitou a ampliação de atividades e estudos voltados a ela? Entretanto, ressalto que algumas professoras verbalizaram a necessidade na graduação em Fisioterapia de alguma disciplina que aborde a docência universitária (como vimos nas pesquisas mencionadas durante o eixo temático sobre formação docente, item 2.1), enquanto que para outras o mestrado e o doutorado foram e são momentos de qualificação docente, que beneficiam a pesquisa, a extensão e a IES.

Ao perceber, ao longo deste estudo, que a formação é algo aberto, em suspensão e constantemente problematizada, as questões sobre como nos tornamos professoras universitárias passam a fazer parte do nosso cotidiano, pois somos subjetivados pelos processos que estão ao nosso entorno, assim como subjetivamos, pois não saímos de um processo formativo como entramos. Além desses aspectos, o estudo sobre as diretrizes curriculares, a política educacional brasileira, os teóricos que auxiliam na problematização de modos e estratégias que articulam o ensino com suas interfaces também podem permear as discussões para potencializar a formação docente e assim ampliar o espectro destas articulações.

Com o material emergente de pesquisa e o estudo de pesquisas que problematizam a formação docente universitária do profissional da fisioterapia, posso afirmar que a formação docente é plural e dinâmica, não existindo a possibilidade de não terem estudado para serem docentes, mas sim, que os estudos percorridos e perseguidos por esse grupo até o ingresso na docência universitária focavam o fazer fisioterapêutico, o que no dia a dia da profissão começava a configurar-se também como o ensinar aos pacientes sob sua responsabilidade.

Para tentar responder a essas questões Cunha (2006, p. 259) afirma que

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Ainda sobre o material de pesquisa referente a esta unidade de análise não posso deixar de elencar que a questão do gênero feminino marcou, pois 87,71% das entrevistadas são mulheres. Nessa perspectiva muitas outras interrogações podem surgir e novos estudos podem ser constituídos.

Um dos elementos que emergiram e que compõem essa unidade de análise está relacionado à docência universitária. Para maioria das professoras fisioterapeutas em seus depoimentos durante as conversas, a docência não fazia parte de seus projetos pessoais durante a graduação em Fisioterapia, pois na graduação esse campo de atuação não lhes chamava atenção e nem era abordado como possibilidade de atuação. Este fato também é constatado nas pesquisas que estudei e nas entrevistas realizadas para compor essa pesquisa.

- os cursos que talvez produzissem movimentos interessantes a este grupo de professoras seriam os sobre oficina de metodologia e didática para o ensino superior, pois estes foram os mais apontados no questionário respondido por elas;
- os recursos didáticos utilizados com maior frequência por este grupo de professoras para ministrarem suas aulas estão preferencialmente centrados nas tecnologias de multimídia, cujos métodos de ensino estão na sua maioria orientados às aulas em laboratório do próprio curso e às aulas expositivas.

Ao encerrar esta unidade de análise, concordo com Hardt (2006, p. 07) quando afirma que “a formação docente não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador”.

A próxima unidade de análise - docência universitária como sinônimo do fazer prático: a experiência profissional para dentro da sala de aula - outra proposta emergente do material de pesquisa, apresento e discuto a docência universitária articulada à prática fisioterapêutica.

#### **4.2 Docência universitária como sinônimo do fazer prático: a experiência profissional para dentro da sala de aula**

Nesta unidade de análise estou interessada em discutir a relação do fazer prático da fisioterapia como uma possibilidade de sustentação à docência universitária e, ao mesmo tempo, a ausência da pesquisa e da extensão nessa articulação.

O Curso de Fisioterapia da IES em questão conta com 50% do seu corpo docente em regime de trabalho integral e parcial (40h, 30h e 20h) o que envolve seus docentes nas atividades de pesquisa, extensão e gestão universitária. O fato de realizarem pesquisa/extensão potencializa o fazer fisioterapêutico no caso da

extensão e, na pesquisa, as investigações, na sua grande maioria, orientadas à Fisioterapia como profissão ou métodos que ampliem o fazer fisioterapêutico.

Na segunda etapa do processo investigativo, em que o questionário (ANEXO 4) perguntava sobre a participação em projetos de pesquisa e extensão, os resultados são apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 6-** Porcentagem de docentes fisioterapeutas que atuam em pesquisa e/ou extensão.

<b>Atividade:</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Porcentagem</b>
Extensão	08	61,53%
Extensão/pesquisa	03	23,07%
Não participam	02	15,40%
<b>Total de professores</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir das informações dos questionários, 2010

Das 13 professoras que responderam o questionário, 8, ou 61,53% delas, sejam elas de regime de trabalho ou horistas, participam de alguma atividade de extensão universitária, pelas suas horas atividade ou de forma voluntária; 23,07% realizam pesquisa/extensão; 15,40% não participam de nenhuma atividade fora do espaço naturalizado como sala de aula. Não houve nenhuma manifestação sobre a realização apenas de pesquisa.

Parece-me que o perfil deste grupo começa a ganhar corpo, ou melhor, a extensão está presente e se configura como uma possibilidade de atuação profissional, o que de certa forma vem ao encontro da orientação institucional, que se caracteriza pela atuação nos “bairros populares, comunidades rurais, escolas, empresas e nos diversos segmentos da sociedade regional” (THOMÉ; NUNES, 2009, p. 269), além dos serviços de saúde, ciências, tecnologia e educação.

De acordo com as conversas sobre formação docente e recursos didáticos eleitos no espaço da sala de aula, essas atividades de extensão não são utilizadas como estratégias potencializadoras do ensino, o que me leva a pensar que a extensão e a pesquisa, de certa forma, não “pertencem ao ensino”, não se articulam com o ensino como forma e local de aprender.

A grande maioria das professoras que responderam ao questionário, ou seja, nove delas atuam e/ou conhecem algum projeto do Curso de Fisioterapia, mas não os mencionaram no seu planejamento das disciplinas.

Outro deslocamento que visivelmente a pesquisa aponta é que o ensino não está conseguindo se articular com a pesquisa acadêmica realizada no Curso de



Fisioterapia, seja isoladamente e/ou de forma interdepartamental, nos processos de construção teórica específica na área da Fisioterapia. Abre-se desse modo uma lacuna entre o “ensinar”, afastando-se da articulação entre as teorizações da profissão em que o profissional docente fisioterapeuta poderia ser protagonista juntamente com os estudantes, dando possibilidades para o aprender nestes e através destes espaços de formação acadêmica/profissional, ou seja, a pesquisa no ensino e o ensino na pesquisa.

A seguir, apresento e analiso a prática do fisioterapeuta com a docência universitária. Segundo os sujeitos da pesquisa, a experiência prática serve de referência na prática docente dos mesmos.

*“A/1994: a atuação prática é inerente. Eu acho muito diferente o professor que nunca atendeu, nunca atuou como fisioterapeuta sai da graduação, fez a especialização, mestrado, doutorado e só da aula e, o fisioterapeuta que tem a prática e **consegue dar exemplos da sua vida profissional dentro da sala de aula.** O livro está dizendo isso..., mas, tu vais chegar lá na água não vai ser igual. [...] eu acho que se eu tivesse sido professora logo depois que me formei, sem ter **aqueles 6 anos de experiência,** eu não seria uma docente como eu fui quando eu comecei. Mas eu acho que aqueles seis anos da prática, antes de ser docente, e **depois a prática conjunta com a docência universitária,** foram importantes. Na verdade, eu só larguei de atender os 4 anos que eu estive atuando em duas IES, se não todos os outros, 12 anos de formada, eu dei aula 10 e atendi junto. A vivência em atender os pacientes fora da universidade e, **a prática do atendimento é muito importante para dar exemplos em sala de aula**”.*

*“B/1993: Penso que, **a nossa formação da onde venho,** que é da Universidade Federal de Santa Maria, **foi extremamente tecnicista. Hoje a gente vê que na docência universitária o técnico me ajuda muito no mostrar ao aluno as suas experiências, mas dificulta** essa de uma forma que o aluno leve isso para sua vida profissional, que ele entenda que tu não estás ali **só para mostrar a tua experiência, mas para fazer uma educação profissional.** A formação tecnicista e, por ter tido clínica de fisioterapia, onde eu atuei 10 anos como fisioterapeuta, especificamente, e isso nos traz uma bagagem, **um subsídio muito importante para prática profissional, com certeza.** Mas hoje a gente vê que a docência universitária é muito mais que a para prática profissional que tu precisa um embasamento”.*

*“C/1999: Eu **sempre quis ser professora.** Eu consigo me realizar muito bem nas duas áreas. **Eu consigo fazer um elo entre elas.** Como docente tem toda a **questão do aprendizado** envolvido e, como **fisioterapeuta, toda questão do reaprendizado** envolvido. Para mim que trabalho, sobretudo na área da neurologia, o reaprendizado é uma constante, então todas as teorias que eu estudo, sobre aprendizado me ancora lá no reaprendizado. Eu vejo de uma **forma muito integrada, as duas áreas de atuação e, por ser integradas e eu consegui fazer que uma retroalimente a outra**”.*

*“D/1993/2: **As primeiras experiências foram bem difíceis** porque nem toda pessoa que tem conhecimento **sabe passar esse conhecimento.** Então eu acho que a gente não pode se iludir achando de que o fato de*

saber e conhecer aquele assunto e, dominar aquele assunto, é que eu vou me manifestar de uma maneira que eu seja bem compreendida pelos alunos. Não tem como eu deixar **de trazer experiências profissionais** para os alunos porque eu acho que não é só pelo livro que eles aprendem. Eu acho que é nos conhecimentos e nas vivências deles. **Com a educação não é só abrir um livro e lecionar coisas que estão naquele livro**, navegar em sites importantes **que te ensinam a ser bom** porque ali **não está a vivência não está a teoria**, não estão as respostas às perguntas de assuntos que são passados diferentes. Isso eu questiono muitas vezes **acho muito complicado um professor fisioterapeuta que não tem clínica, que não tem seu dia a dia dentro de uma clínica, de um hospital, de uma escola ou de qualquer instituição, porque daí tu não sabe mostrar**. Por isso na minha opinião, eu acho que a gente que têm prática, tem ensinamento, pois eu posso mostrar; eu posso dizer **porque aconteceu comigo**”.

“E/1984: Como as **minhas experiências docentes** elas são em áreas um tanto quanto não tradicionais na fisioterapia, **a inserção das práticas também se tornam diferentes, pois** elas têm uma importância muito grande na **perspectiva do aluno poder compreender** o que está se propondo. Mas por outro lado ela também causa um extremo desconforto no aluno ao mesmo tempo em que ela é muito positiva...”.

“G/1992: o meu **fazer docente eu caracterizo sempre como perpassando, passando ao largo da questão teórica da pedagogia**, mas eu caracterizo assim eu sou uma profissional fisioterapeuta que tenho e tive paralelamente a formação de docente dentro de uma área de terapia intensiva, dentro de um hospital. Então, **a minha prática em sala de aula**, tenho sempre que associar **a informação teórica que faço com a práxis, com a prática do fisioterapeuta** e, eu acho que tenho uma resposta boa dos alunos porque eu **consigo associar a teoria com a prática**. Percebo isso como um elo fundamental **para passar o conhecimento para o aluno**. Acho que o professor que tenha apenas a formação teórica sem a vivência prática daquilo que ele faz, que ele comanda em sala de aula ele pode deixar de ser convidativo ao aluno. Acho que o professor em sala de aula ele tem que ter **uma boa formação**, na sua formação, a capacitação pedagógica, mas também ele tem que ter a prática com o paciente, como mostrar ao aluno a eficiência e a certeza daquilo que estamos fazendo. Bom eu acho que eu vejo como um elo fundamental **dentro da sala de aula**”.

“H/1998: O fazer docente... pergunta complexa para responder assim em **poucas palavras**, mas eu acredito que **não existe um fazer docente sem a relação com a prática**. A **sala de aula** é um momento de **reunir os alunos para adquirir o conhecimento teórico**, mas também momentos **para reflexão sobre a realidade e estabelecer um momento de ação reflexão**. Acho importante voltar da prática e refletir sobre essa prática se realmente ela foi efetiva”.

“I/1992: O tempo fora da docência universitária eu amadureci muitas ideias foi fundamental para chegar à docência universitária. Para mim é fundamental essa prática profissional da dermatologia. Eu não vejo como estaria trabalhando ou trabalharia alguma disciplina voltada à prática sem a prática da fisioterapia, sem ter tido essa prática, essa vivência. **Não vejo como trabalhar só com a teoria que eu não tenha vivenciado, não tenha praticado**.

“J/ 1990: **O papel aceita tudo, o livro aceita tudo, o livro te da as regras exatamente como agente tem que fazer** e daí quando você chega na frente, na relação terapeuta paciente [...] **eu acho que essa experiência da prática de conduzir** em algumas situações de trazer exemplos culturais.[...]”

*acho que isso o tempo ensinou para gente sabe, as vezes tu não tem tempo de ensinar isso para o aluno em sala na aula. **Tu tens que dar conta desse conteúdo teórico** então existe um **abismo entre a teoria e a prática**, aquela coisa da pegada, do manuseio. Então eu acredito que a **prática profissional é fundamental na docência universitária**. Eu não gostaria de ser docente só de sala de aula, porque gosto da minha prática e, o estágio me proporciona isso”.*

*“K/1991: Na verdade quando a **gente chega para ser docente, que foi o meu caso, tu não sabes nem por onde tu vai começar**. Então umas das coisas que me ajudou foram **alguns cursos preparatórios que a própria universidade oferece**. Eu procuro passar para os alunos que eu tenho **em sala, aquilo que eu vivo no dia a dia, aquilo que eu sei**. Eu sempre digo quando me perguntam o que tu é: eu sou fisioterapeuta, docente eu sou depois, a minha formação é ser fisioterapeuta. O que eu busco fora da universidade é **uma formação fisioterapêutica naquilo que me proporciona trabalhar melhor, que eu possa ensinar melhor, nunca sai para aprender a ser docente**”.*

*“L/1990: o **empreendedorismo** também está **no espaço da sala de aula** e precisa ser potencializado a partir do incentivo aos alunos nas ligadas à categoria profissional. A relação teoria e prática no Estágio Supervisionado em Fisioterapia na Saúde Coletiva é **um rico espaço de aprendizado e ao mesmo tempo de construção teórica**”.*

*“M/1996: **As duas coisas** me parecem interessantes. Hoje, o professor **não tem apenas uma qualificação acadêmica**, um grande mérito científico, no sentido de titulação, e **nem tão pouco o outro lado alguém que tenha apenas a experiência prática**, a vivência no mercado do mundo real. O interessante é que se tenha essa mescla, **um profissional que ministra aulas com essa qualificação dupla**. Eu nunca vou me esquecer que quando eu ministrei aula pela primeira vez, eu não tinha noção do que era o plano de disciplina, como a gente lidava com o próprio relógio, ansiedade para cumprir o plano de trabalho, o conteúdo, própria metodologia de avaliação, enfim, são partes que precisam constantemente serem aperfeiçoados”.*

*“N/1998: **O meu serviço fora da universidade**. Eu não abro mão de atender os pacientes de sentir neles aquilo que é importante na fisioterapia. É isso que me dá o norte daquilo que eu devo conversar com os alunos dentro da sala de aula. A gente como **graduado em fisioterapia não aprende nada de metodologia**, o que vai aprendendo é aquilo que vai dando errado. Acho que o aprendizado muitas vezes se constrói, **se dá em cima do erro**, vai errando e aprendendo até que a gente consegue ver como o aluno consegue assimilar melhor. É interessante perceber, como **o aluno é parecido com que os pacientes assimilam**”.*

O meu estranhamento quanto à questão acima, no que se refere à **docência universitária dentro da sala de aula**, está diretamente relacionado ao fato de que, se por um lado as professoras “precisam da prática/fazer fisioterapêutico” para ministrarem suas aulas, como esse fazer profissional desaparece quando se fala em extensão, uma vez que a extensão é uma possibilidade de atuação profissional, ou seja, do *fazer* fisioterapêutico?

Por entender que a universidade é um lugar que “forma” profissionais, a extensão é uma possibilidade de aproximação direta e singular entre os estudantes, as professoras e os usuários desta atividade acadêmica. A IES, por sua vez, proporciona essas atividades descentralizadas, planejadas e organizadas sob a responsabilidade dos docentes, o que poderia ser potencializado para dentro dos planos de ensino e, assim, ser mais um espaço de aprendizado. A composição entre estudantes, professores, instituição e usuários é uma forma de articular quatro frentes na questão formativa, reunindo-as como corresponsáveis entre si e ao mesmo tempo colocadas em rede.

Esta forma quadrilátera é uma configuração de Ceccim; Feuerwerker (2004), que apontam como orientação os 4 eixos responsáveis pela formação acadêmica/profissional: ensino, gestão setorial, práticas de atenção e controle social. O quadrilátero para Ceccim; Feuerwerker (2004, p.59) é

Uma imagem que se propõe a organizar e construir uma educação responsável em processos interativos e de ação na realidade para operar mudanças (desejo de futuro), mobilizar caminhos (negociar e pactuar processos), convocar protagonismos (pedagogia in acto) e detectar a paisagem interativa e móvel de indivíduos, coletivos e instituições, como cenários de conhecimento e invenções (cartografia permanente). No quadrilátero estão aspectos éticos, estéticos, tecnológicos e organizacionais, operando em correspondência, agenciando atos permanentemente reavaliados e contextualizados.

Deste modo, podemos perceber que a extensão é um lugar onde o ensino (teoria e prática são indissociáveis) se constrói na articulação de vários sujeitos possibilitando investimentos pedagógicos variados além do exercício profissional; no caso, a Fisioterapia como estratégia na relação de saber-poder, engendrada com os demais envolvidos. Saber-poder, que se coloca e orienta as relações a partir do pressuposto de que o ensino é inerente à atividade de extensão e que a pesquisa é uma possibilidade de investigação da própria profissão, das “coisas” da profissão, do fazer fisioterapêutico, e torna-se fundamental para que as articulações e as pactuações do ensinar e do aprender possam avançar no sentido de fomentar e potencializar discussões e problematizações dos saberes específicos, mas inerentes a cada um, ao seu modo, ao seu processo de aprendizagem.

Esta questão do fazer fisioterapêutico, as experiências mencionadas nos excertos, a teoria que me proponho a discutir, vai além de uma informação que pode ser socializada com os estudantes como aspecto motivador, para que eles busquem

as suas experiências, ou melhor, se constituam como partícipes da sua formação profissional, de seu processo de aprender.

Segundo Castro (2009, p. 162), a palavra experiência tem implicação com três elementos: “um jogos de verdades, relações de poder, formas de relação consigo mesmo e com os outros”. E ainda acrescenta que “é algo que não existe antes e que existirá depois, pois é fabricado para si mesmo onde existem jogos de verdades e relações de poder”.

É uma experimentação, desencadeando modos de subjetivação, pois a relação estabelecida na atividade extensionista (professor/usuário/estudante/IES) se forma e se transforma produzindo redes de saber-poder que extrapolam o espaço físico, onde se realiza essa atividade, mas entranha na relação produzindo engendramentos e imbricações com as diferentes relações, sejam elas culturais, econômicas, políticas, produzindo sujeitos diferentes daqueles que iniciaram. Não somos os mesmos quando estamos em rede.

Por isso arrisco em apontar, a partir dos excertos, que a extensão no Curso de Fisioterapia nessa IES comunitária ainda não conseguiu fomentar-se como uma diferente didática para se aproximar do ensino e do fazer da profissão de fisioterapeuta. Esta articulação ensino/extensão poderia orientar significativamente a atuação profissional, problematizando-a constantemente e assim proporcionar novas invenções e estratégias de aprender/ensinar, constituindo-se através das inúmeras possibilidades que esse espaço universitário proporciona.

Entre o grupo pesquisado, na sua maioria, ou seja, das 14 entrevistadas 9 (64,28%) atuam ou já atuaram em serviços de fisioterapia, o que as leva a esta orientação de que o fazer fisioterapêutico lhes é importante para ministrarem as aulas, deixando aquém desta discussão os projetos de extensão e as possíveis articulações com o ensino entre o fazer da fisioterapia e a docência universitária no espaço acadêmico.

Mas não posso deixar de mencionar que uma professora referiu-se à extensão como estratégia de fomentar as redes de saber e os processos de aprendizagens dos estudantes. A seguir, o excerto

*“H/1998: **extensão é muito forte** em mim. Na extensão se trabalha ação/reflexão/ação. Eu realizo práticas dentro das disciplinas que leciono. **Não existe o fazer docente sem a relação com a prática**, não existe somente a sala de aula. A sala de aula é um momento para reunir os alunos e **adquirir o conhecimento teórico** e, também, momentos de reflexão sobre a realidade para estabelecer e refletir sobre a prática”.*

Como a maioria das docentes, 64,28%, atua exclusivamente na docência universitária, sendo esta IES sua única atuação no ensino superior, com variação de tempo na docência universitária entre 8 a 13 anos, é importante pensarmos no que Fischer (2009, p. 311) afirma:

A prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Afinal esta seria a finalidade principal, o motivo primeiro de “dar aula” – aula instigante – na universidade.

Penso que este momento de ser professora necessita de constantes aportes e problematizações, o que pode ser fomentado a partir das atuações não só no espaço naturalizado como sala de aula, mas em projetos de pesquisa, extensão e capacitações. Estas, por sua vez, não apregoam apenas o “dominar do conteúdo e uma boa comunicação”, mas as articulações e as propostas de ensino onde a relação entre sujeito (que é o estudante) e o objeto (que é o conteúdo) constitua uma interação permanente, móvel e dinâmica.

Quanto à atitude do professor, penso que passa a ser um processo de problematização e flexibilização, pois a atualidade não dá mais conta de um ensino onde a transmissão dos conhecimentos seja fortemente marcada, pois o conhecimento não é o acúmulo de informações e não está centrado em um lugar (nos livros, nos artigos, no professor), mas em seus entornos e nas redes de saber-poder que sustentam e que se configuram entre professor/estudante/instituição, a partir de uma atitude de mediação do professor (FISCHER, 2009).

Essa discussão proposta por Fischer (2009), avança no sentido de elucidar três bases de sustentação para sairmos e nos movimentarmos a pensar e a problematizar o trabalho docente sob a perspectiva pedagógica, não limitando-se a um roteiro para dar aula. A primeira base está relacionada ao plano filosófico/ético/político, com destaque aos compromissos institucionais da universidade na sociedade; a segunda refere-se ao plano epistemológico/curricular/didático, onde há certa reflexão sobre o curso onde atuamos e a definição de conteúdos se processa a partir de concepção do que se entende e o que se busca construir com os estudantes para que possam ser profissionais de vanguarda; a última enfoca os aspectos psicológicos, onde encontramos as relações interpessoais, as subjetividades esta a base que envolve o desejo, as concepções de valores, atitudes e expectativas, os sonhos, as utopias, além dos sentimentos de

alegria, horror, paixão, ódio, ambiguidades, e que muitas vezes não assumimos com naturalidade.

Essa discussão de Fischer (2009) é um investimento onde se vislumbram importantes possibilidades para pensarmos e agirmos numa perspectiva capaz de estabelecer relações, não mais verticalizadas ou horizontalizadas entre ensino/pesquisa/extensão, mas em redes onde saber-poder, processos de subjetivação possam constituir percursos capazes de movimentar o aprendizado, a formação dos docentes e dos estudantes e conseqüentemente da IES. Além disso, poder pensar “o conhecimento como uma interação dinâmica e permanente, que se torna cada vez mais rica e efetiva de acordo com a mediação do professor” (FISCHER, 2009, p. 312).

O tempo de docência universitária para que essas articulações sejam potencializadas e estratégicas é importante uma vez que a experiência é o que nos modifica, toca e ressignifica a cada encontro, a cada investimento pessoal e/ou coletivo.

Percebi que a discussão posta nesta unidade de análise trouxe elementos importantes para marcar os depoimentos que circula nesse grupo de professoras no que se refere à docência universitária como sinônimo do fazer prático - a experiência profissional para dentro da sala de aula, pois ainda “o conhecimento transmitido”, “a reflexão sobre a realidade”, “associação entre a prática e a teoria”, “as experiências de bom professor” são fortemente marcados. Isso talvez possa estar relacionado com o fato de que durante muito tempo fomos ensinados como pensar, como agir, o que ensinar, como nos tornar “bons professores”, não nos interrogando como possibilitar este ensinar aos estudantes sob nossa tutela. De certa forma, isso não contribui para uma ampliação no seu *locus* de aprendizado, deixando-o em aberto, inacabado e dinâmico.

Deixando de lado a concepção baseada na reflexão, na troca de experiências, mas ampliando-a para outra referência epistemológica, desconstruindo o que está construído, pensar o impensado até o momento, tornar visível o que por ora está acobertado, desconfiar e perguntar-se constantemente sobre o familiarizado, são possibilidades de abertura para uma formação dinâmica que vislumbra e potencializa as redes de aprendizado/formação.

Para esse grupo de professoras fisioterapeutas o sentido da docência universitária volta-se para necessidade da prática da fisioterapia, o fazer

fisioterapêutico, assegurar a docência universitária e, que esta, está atrelada aos pressupostos da sala de aula, como o espaço legítimo de aprender e ensinar. Isso é constatado quando existe um número significativo de projetos de pesquisa e extensão de que essas professoras participam. Entretanto essas atividades não são articuladas às práticas docentes e não são mencionadas como locais de aprendizagem, inovação e problematização, onde o processo de ensinar está orientado pela indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional.

O referencial que estou propondo vai além do que vem sendo proposto ou está naturalizado, pois a docência universitária se constitui através dos sentidos que damos a nós mesmos e ao que nos acontece e está relacionada com a linguagem, pois esta cria os significados e ao mesmo tempo dá sentido aos fatos e às coisas, constituindo próprio pensamento.

Encerro esta segunda unidade de análise concordando com Fischer (2009, p. 314-315) no que se refere ao ensinar e aprender:

Ensinar é, certamente, provocar o crescimento intelectual e isso não se faz através de aulas onde, ao longo do semestre, só o professor fala e/ou faz demonstrações no quadro. Aprender não significa acumular informações memorizadas e sem sentido. Aprender, efetivamente, significa que o aluno, diante de situações novas, é capaz de buscar alternativas argumentando teoricamente em favor de suas escolhas. Portanto, estimular intelectualmente o aluno exige fazê-lo romper com as explicações dos outros, supõe provocá-lo para que busque as suas próprias, ou seja, supõe desafiá-lo à autonomia do pensamento.

Desse modo, reforço que a extensão e a pesquisa são possibilidades de práticas pedagógicas capazes de potencializar o aprendizado, extrapolando a sala de aula e subsidiando investimentos de estímulos aos desafios encontrados nessas duas propostas de atuação.



## **ARREIMATE FINAL...**

Esta pesquisa proporcionou estudar e compreender os sentidos da docência universitária para um grupo de professoras fisioterapeutas de uma IES comunitária na região do Vale do Rio Pardo no Estado do RS. O percurso foi prazeroso, motivador e, ao mesmo tempo, desafiador, com momentos de euforia e de incertezas. Incertezas essas desde a organização do material emergente desta pesquisa até a escrita deste relatório.

Foi um exercício de repensar a constituição da minha formação docente e os sentidos a ela atribuídos. Nesse aspecto pude perceber a minha transformação, pois esse referencial me deslocou e me movimentou a fazer outras articulações antes não pensadas. Pensar, por exemplo, a formação como um processo dinâmico engendrado nas relações que estabelecem pelos processos identitários, lançando mão dos instrumentos internos para produzir-me e produzir o outro.

Após estes dois anos cursando o mestrado vivenciei uma mistura de sentimentos: desânimo, descuido, angústia, desafio e muita alegria, chegando com a sensação de que esse trabalho foi me dando condições de confirmar algumas das suposições sobre a temática escolhida, confirmação essa voltada ao fazer fisioterapêutico atrelado à docência universitária. Entretanto, emergiram outras perguntas durante este percurso, as quais ainda se encontram sem respostas.

As inquietações foram emergindo a partir do material de pesquisa as quais não são foco desse estudo mas, poderão ser problematizadas a partir dele. A questão de gênero chama atenção, pois os sujeitos da pesquisa constituíram-se por um grupo 85,71% de professoras fisioterapeutas, que atuam no Curso de Fisioterapia da IES comunitária referida anteriormente. Essa percepção me chamou atenção quando estudei as seis pesquisas referentes à temática da formação docente, realizada por fisioterapeutas, em que cinco foram constituídas por fisioterapeutas mulheres.

Outra inquietação que poderá desencadear movimentos de futuras pesquisas e, que poderá ser interrogada, relaciona-se às IES não comunitárias e IES comunitárias a partir das características comuns a essa organização, mas também das especificidades institucionais nos pilares de sustentação formativa: ensino, pesquisa e extensão. Este fato relacionado à cultura regional e a sua área de abrangência poderiam subsidiar estudos que viessem a contribuir com alternativas

para qualificação do processo de aprendizagem e de formação docente universitária para os professores bacharéis.

Não posso me furtar, depois deste percurso de pesquisadora, mencionar que iniciei esta pesquisa entendendo que, para ser docente, haveria necessidade de constarem na matriz curricular disciplinas que apontassem modos de ser, agir e ensinar; porém, as leituras e a aproximação com esse referencial teórico ampliaram meu espectro e me movimentaram a buscar novas compreensões sobre a docência universitária, a formação e os processos identitários.

As principais repercussões deste trabalho investigativo na minha atividade como docente universitária estão no sentido de expandir, problematizar, criar constantemente modos de ser e agir frente aos estudantes, possibilitando aprendizados significativos e singulares a partir das individualidades de cada um, ancorados em relações propositivas e criativas.

Poderia ter escrito de outra maneira, conhecendo outras teorias para ter operado de outra forma, mas essa aproximação teórica foi uma decisão pela qual me apaixonei e me possibilitou problematizar a formação docente do profissional fisioterapeuta. Neste aspecto me incluo, pois o pesquisador é subjetivado por sua própria pesquisa, podendo ter percorrido outro percurso.

Durante esta pesquisa procurei circunscrever um problema a partir de algumas leituras, apresentando elementos para argumentar que a formação docente universitária é dinâmica e se engendra nas e pelas relações que se estabelecem consigo e com os outros, desencadeando processos de subjetivação que modifica e transforma todos que estão atrelados à rede de saber-poder.

A partir dos instrumentos metodológicos para produção dos dados, foi possível mapear os sentidos da docência universitária que circularam nos depoimentos das professoras fisioterapeutas, conforme mencionado nas seções: 4.1: De fisioterapeuta a professor fisioterapeuta: Eles não estudaram para ser professor!? e 4.2: Docência universitária como sinônimo do fazer prático: a experiência profissional para dentro da sala de aula.

Por este caminho encontrei um conjunto de possibilidades que definem uma maneira de pensar as práticas docentes a partir das práticas do fazer fisioterapêutico.

Com as unidades de análises que estabeleci, encontrei a predominância da adoção de certo padrão para se pensar a instituição destas práticas. Elas fazem

parte dos discursos que inventam significados fixos, cristalizados e universais, como, por exemplo, a concepção de que as práticas pedagógicas devem ser tramadas a partir da prática fisioterapêutica, do fazer profissional, da realidade profissional que articula e potencializa os diferentes conteúdos diretivos profissionais.

- O fazer fisioterapêutico sustenta e orienta a docência universitária;

A IES possibilita, a partir do programa pedagogia universitária, um espaço para discussão pertinente ao ensino superior, com investimentos significativos aos docentes em relação às atualizações e, especialmente para a área da saúde, espaço para discussão de processos pedagógicos no que se refere às avaliações;

- Há por parte das docentes uma significativa participação em algum curso de formação docente a partir de seu ingresso na referida instituição (ANEXO 6);

- As professoras entrevistadas possuem titulação de mestrado, duas de doutorado e uma é doutoranda, o que de certo modo demonstra a preocupação com a qualificação acadêmica por parte deste grupo de docentes fisioterapeutas universitárias;

- A técnica mais utilizada por esse grupo de professoras fisioterapeutas em sala de aula é o multimídia seguido por discussão de casos.

Entretanto, três estranhamentos que merecem destaque;

- o primeiro está no fato de que a pesquisa e a extensão, exercida pelo grupo de professoras do Curso de Fisioterapia, não fazem a articulação com o ensino, e desta forma não consegue firmar o tripé universitário: ensino/pesquisa/extensão. Este fato é constatado através das questões elencadas no questionário que interrogam sobre os planos de ensino, e nos depoimentos das conversas não fazem menção a esse tripé.

- o segundo refere-se ao planejamento e à organização dos planos de ensino, os quais são organizados coletivamente por duas professoras implicadas na mesma temática, das treze que responderam o questionário (ANEXO 6). Fato este que poderia disparar uma articulação entre as áreas de atuação da Fisioterapia através do ensino e deste modo expandir o contexto profissional e,

- o terceiro, um incremento no programa de pedagogia universitária, mencionado pelo grupo de professoras, seria a oportunidade potencializar a discussão, na área da saúde, sobre as oficinas de metodologia e didática do ensino superior, conforme (ANEXO 6).

Estas questões relacionadas à formação docente universitária foi um momento importante na minha trajetória docente e de pesquisadora, pois a cada instante desencadeava-se um processo de subjetivação e um estreitamento mais denso com a docência no Curso de Fisioterapia.

Por perceber que o professor é um ser social e que suas atuações extrapolam o “transmitir conhecimentos”, reforço fortemente que há necessidade de repensarmos a formação docente universitária a partir das diferentes relações que se estabelecem, que são provisórias e dinâmicas entre dois saberes: o pedagógico e o específico da profissão, uma articulação policêntrica, isto é, com eixos para as diferentes direções.

Encerro aqui, coloco um ponto final neste documento. Ao concluir este estudo, seus resultados já apontaram para algumas repercussões durante a realização da pesquisa. São elas: o que posso hoje compreender sobre os sentidos da docência universitária; a importância do elo entre docência universitária-ensino/extensão/pesquisa e do planejamento de práticas pedagógicas dessas professoras voltadas ao fazer fisioterapêutico e, ao mesmo tempo, potencializadas de forma a emergir situações “reais” do cotidiano da profissão para o espaço da sala de aula, tornando-as instigantes e desafiadoras

## REFERÊNCIAS

AGNES, C.; HELFER, I. *Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos*. 8. ed. Atualizada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Jesus. *O lugar social do fisioterapeuta*. 2008.166 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, 2008.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. Vila Olímpia: Pioneira, 2001.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES L. P. (Org.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: UNIVALLE, 2005.

BARROS, Fabio Batalha Monteiro de. *A formação do fisioterapeuta na UFRJ e a profissionalização da fisioterapia*. Dissertação– Resumo. 2002. 121 f. (Programa de Pós-Graduação em Medicina Social) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

BOLZAN, D. P. V; ISAÍAS, S. M. A. *Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade*. Educação Porto Alegre – RS. ano XXIX, n. 3 (60). p. 489 – 501. Set./Dez. 2006.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, Y. M. *Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais e saúde no SUS*. In: PINHEIRO, R; CECCIM, R. B.; MATTOS, R. A. (Org.) *Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ – CEPESC – ABRASCO, p.69-92. 2006.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. *O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social*. Physis - v. 14. p. 41-65. jun. 2004.

CREFITO. *Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – 5*. Disponível em: <[http:// www.crefito5.com.br/estatísticas](http://www.crefito5.com.br/estatísticas)> Acesso em: junho de 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. *Docência universitária na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciosos em questão*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n.32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_; *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade*. VIII Congresso Luso-Africano-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16 à 18 de setembro de 2004.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA. In: ALMEIDA, R. (Org). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Universitários da área da saúde*. 2.ed. Londrina: Rede Unida, 2005.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa. n. 115, p. 139-154, março/2002.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Docência universitária no ensino superior: questões e alternativas*. Educação. Porto Alegre, v.32, n.3, p.311-315, set/dez. 2009.

\_\_\_\_\_. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault e a análise do discurso em Educação*. Cadernos de Pesquisa. n.114, p.197-223, nov. 2001.

\_\_\_\_\_. A paixão de trabalhar com Foucault. IN: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina. p.39-60, 2007.

FORGRAD: Fórum dos Pró-Reitores de Graduação: *Síntese dos encontros regionais do ForGrad 2005-2006*. Espírito Santo – maio 2006. Apresentação em slides.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência universitária. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.11, p. 45-56, jan/abr, 2005.

GARNICA A. V. M. História Oral e Educação Matemática. *In Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 77-98, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDT, Lúcia S.; *Formação de professores: as travessias do cuidado de si*. ANPED, 29ª reunião; GT 08. nº: 1764, p.16, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES Nº 4 de 6 de abril de 2009.

MORAIS, Eliane Gouvêa de. *Docência universitária - o professor fisioterapeuta no Curso de Fisioterapia -2008*. p.111f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em

Educação) Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R., C., O. *A Discussão da identidade na formação docente*. In: XIII Encontro Nacional e Prática de Ensino. Recife. Maio, 2006.

OLIVEIRA, C. J.; ROOS, L. T. W.; *Identidade de professores que ensinam matemática*. In: ANPEd SUL 2010, Londrina. GT ensino da matemática. 2010.

PEREIRA, L; CENTURIÃO, C.; ROCHA, V., Estratégias para implantação das diretrizes curriculares nacionais nos cursos de fisioterapia. *Revista Olho Mágico*: Londrina, v.10, p. 26-30, out/dez, 2003.

PFISTER, Ana Paula de L. *Formação pedagógica dos professores de fisioterapia de uma Universidade do Estado de Minas Gerais: um estudo de caso*. Dissertação (Programa de Mestrado em Promoção de Saúde) Universidade de Franca, Franca, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência universitária no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. *Concepções de formação e docência universitária dos professores do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano*, 2006. 143 f. Dissertação - (Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria. 2006.

REBELLATO, Crestine. *Formação do fisioterapeuta docente: aspectos de formação na contemporaneidade*. Segundo Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Campus Cascavel, UNIOESTE, out., 2005. p.13-15.

REBELLATO J. R.; BOTOMÉ S. P. *Fisioterapia no Brasil: Perspectivas de evolução como campo profissional e como base de conhecimento*. São Paulo: Manole, 1987.

REVISTA DO CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL, 5ª Região. *Resgate da História das profissões Fisioterapia e Terapia Ocupacional*. 26. ed, abr/maio/jun, p. 5-9, 2009.

SANTANA, G.; BARRETO, M. Dimensão humanística na formação do Fisioterapeuta. In: ROCHA, N. M. F; BARRETO, M.O. (Org.) *Educação, Desenvolvimento humano e responsabilidade social: fazendo recortes na multidisciplinaridade*. v. 4. Salvador: Fast Design, 2008, p.49.

SCHMIDT, J. P.; CAMPIS, L. A. As Instituições Comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In SCHMIDT, João Pedro, (Org). *Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2009. p.17-36.

SILVA, Tomaz Tadeu da; A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008 p.73-102.

SILVA Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos Culturais*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008, p.7-72.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência universitária como profissão de interações humanas*. 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice: *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

THOMÉ, V; NUNES, A. K. Universidade de Santa Cruz do Sul: uma instituição comunitária de caráter público não-estatal. In. SCHMIDT, João Pedro, (Org). *Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2009. p. 267- 274.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos Culturais*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008, p. 07-72.



## **ANEXOS**

## **Anexo 1- Termo de consentimento livre esclarecido**

A pesquisa intitulada ***“Identidade de professores fisioterapeutas: produzindo sentidos sobre a docência universitária”***, desenvolvida pela mestrandia Angela Cristina Ferreira da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul, sob orientação do Professor Dr. Cláudio José de Oliveira, tem como objetivo geral estudar a formação docente de professores fisioterapeutas, e como objetivos específicos conhecer a formação docente dos professores fisioterapeutas que atuam no Curso de Fisioterapia da UNISC (como ele se torna professor) e investigar os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas da UNISC.

Sua participação nesta pesquisa compreende 3 etapas distintas que são descritas abaixo: na primeira etapa você, docente fisioterapeuta do Curso de Fisioterapia da UNISC, responderá de forma verbal a uma entrevista preparatória a qual será gravada e transcrita com duração aproximada de 30 minutos; a segunda etapa compreende a entrevista com questões orientadoras a qual também será gravada e transcrita; por fim, você receberá as duas transcrições e poderá então deferir o uso do material, o qual será identificado por letras do alfabeto de A à O conforme o agendamento das mesmas.

Para os outros momentos de entrevista será agendando um horário para que possa responder tranquilamente e, neste momento, serão lidas e esclarecidas todas as perguntas, assegurando sigilo às suas respostas.

A justificativa para o presente estudo está relacionada ao fato de que na área da saúde, e em especial da Fisioterapia, as pesquisas sobre a constituição da trajetória e das identidades docentes e os sentidos da docência universitária ainda são escassas e requerem problematização e reflexão para, posteriormente, proceder a sua socialização com a comunidade acadêmica como resposta à qualificação desta área da docência universitária: o professor fisioterapeuta.

O entrevistado terá liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento sem que isso lhe acarrete qualquer consequência. Igualmente, respaldado na ética profissional, asseguramos que os dados e informações colhidas serão de restrito uso do pesquisador, que estará à disposição do entrevistado para qualquer informação.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetida, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetida, todos acima listados.

Fui igualmente informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- Do compromisso de proporcionar informação atualizada;
- Da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Em caso de dúvidas a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Angela Cristina Ferreira da Silva pelo telefone (51) 9848-5529 / (51)3717-7538

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com a pesquisadora responsável.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Ângela Cristina Ferreira da Silva  
Professora Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Prof. Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Testemunha

**Anexo 2- Roteiro a ser gravado a cada pré - entrevista:**

Entrevistada (o): \_\_\_\_\_

DIA: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_ Previsão de término: \_\_\_\_\_

**Etapa 1 – Pré-texto:**

O projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul, intitulado: **Identidade de professores fisioterapeutas: produzindo sentidos sobre a docência universitária**, apresenta metodologia inscrita na história oral e constrói seus dados a partir de entrevistas semiestruturadas, as quais serão divididas em 3 etapas, que descrevo abaixo:

Na primeira etapa você docente fisioterapeuta do Curso de Fisioterapia da UNISC, responderá de forma verbal a uma entrevista preparatória, a qual será gravada e transcrita, com duração máxima de 30 minutos; a segunda etapa compreende a entrevista com questões orientadoras a qual também será gravada e transcrita, por fim, você receberá as duas transcrições e poderá então deferir o uso do material, o qual será identificado por letras do alfabeto de A à O, conforme o agendamento das entrevistas. A partir deste momento, faço a leitura do termo de consentimento e lhe entrego duas vias; uma você assina e me devolve e a outra é sua.

**Questões centrais desta pré-entrevista<sup>13</sup>:**

- a) Por que a graduação em fisioterapia e como chegou à docência universitária?
- b) Como você chegou ao Curso de Fisioterapia da UNISC para dar aula?
- c) Baseada (o) em quais ideias se organizou para desempenhar o papel de professor (a)?
- d) Você já tinha tido alguma experiência anterior para sustentar sua prática atual?
- e) O quanto a formação de FISIOTERAPEUTA deu subsídio para o desempenho do fazer docente?

---

<sup>13</sup> Instrumento adaptado: PACHECO, A. B. Trajetórias docentes dos Terapeutas Ocupacionais no Centro Universitário Metodista / IPA – (1980-2006). Dissertação Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

### Anexo 3- Unidade investigativa individual no contexto coletivo - Etapa 1

**Tabela 1 - Unidade investigativa**

<b>Código</b>	<b>Q1- Por que graduação em fisioterapia?</b>	<b>Q2 - Como chegou à docência universitária a / ao Curso Fisioterapia da UNISC</b>	<b>Q3 - Ideias para desempenhar papel de professor</b>	<b>Q4- Experiência para sustentar atual prática docente</b>	<b>Q5- Formação fisioterapeuta/ fazer docente</b>
A		Por indicação de colega; talvez pela minha atuação em uma área específica, a hidroterapia.	Inspiração em um paciente que na época me deu muita força, era professor e me ajudou muito.	A vivência em atender os pacientes fora da universidade.	A prática do atendimento é muito importante para dar exemplos em sala de aula.
B	Sempre busquei um tipo de profissão que me dessa mais liberdade de atuação.	Cheguei à Unisc pela relevância e a importância da instituição, e fiz concurso público por julgar que eu já tinha uma boa experiência e domínio do conteúdo.	Algumas coisas me faltam, a leitura... Utilizo o suporte e o que é disponibilizado pela instituição: tu não estás ali só para mostrar a tua experiência profissional, mas para fazer uma educação profissional.	Os 10 anos em que tive clínica subsidiaram a prática profissional.	O aluno tem o professor como referência.
C	Fiz o Magistério e trabalhei em uma clínica escola de crianças. A equipe interdisciplinar. Fui para fisioterapia, mas acabei me especializando na educação especial, consegui unir as duas coisas.	Quando eu estava fazendo meu 1º mestrado, entrei em contato com a Fevalle (onde estudei), levei meu currículo em 1999 e depois vim para a UNISC	Como ela (C) tem dois mestrados, os teóricos foram citados. Entre tantos: Piaget, Vigostky, Maturana, Zig Bauman, Michel Foucault distribuídos para alguma coisa.	Através das teorias desses filósofos citados além das experiências profissionais	O Magistério e os cursos teóricos me ajudaram a entender a aprendizagem e a prática profissional da fisioterapia.
D	Eu faço parte da criação do curso da UNISC. Fiz Magistério, mas nunca segui nenhum teórico.	Através do concurso público em 2000.	Sempre quis ser professora universitária. "No início foi difícil, Nunca segui nenhuma linha teórica".	Articulação do fazer docente e da fisioterapia. A realidade aqui da rua é muito diferente. Da universidade. Aqui é a	Ela fala: " do professor como fisioterapeuta e não como professor de fisioterapia ou do professor do curso de fisioterapia e eu

				maravilha.	acho que porque nem todos os professores do curso de fisioterapia são fisioterapeutas, né e nem todos atuam em negócios próprios ou em instituições e tal, então a prática fisioterapêutica são dentro da universidade, que é uma realidade muito diferente”.
E	Tive a oportunidade de visitar o serviço do Hospital Universitário de Santa Maria.	Um tanto ou mais casual do que a graduação. Após 10 anos de formada, fui fazer o mestrado não pensando na docência universitária, mas para discutir a minha prática.	As que buscam ao ensino centrado no aluno. Autores humanistas.	As minhas experiências docentes são em áreas um tanto quanto não muito tradicionais na fisioterapia e não hegemônicas, que é a saúde mental, a saúde coletiva. A inserção das práticas tem uma importância muito grande na perspectiva que o aluno pode compreender o que se está propondo, ao mesmo tempo em que ela é muito positiva e ela também tem seu aspecto de tornar o aluno desconfortável, às vezes com dificuldades, o que também se torna pra mim como docente. A mesma dificuldade e a necessidade de superar essas dificuldades é uma coisa permanente.	Nunca tive disciplinas das quais eu me tornei docente. Eu concluo que a minha luta se deu por si só, mas ela construiu uma profissional que sou eu e mais, construiu uma profissional para os tempos de hoje, que é um tempo completamente diferente daquele, e ainda considero que tenho na verdade uma função de estar dentro de áreas não hegemônicas, que são difíceis de trabalhar ainda hoje.
F	Primeira opção foi o Direito, não passei no vestibular. Conversando com colegas de cursinho, e como jogava tênis, optei pela	Foi com muito prazer, por concurso público.	Não tenho formação na graduação pra ser professor; alguns se tornam porque têm na “veia” e outros por uma questão de	O mestrado foi uma mola propulsora, embora não tenha me dado muitas ferramentas.	

	Fisioterapia.		“bico”. Pra mim é uma profissão, facilidade porque minha mãe é professora, meu irmão da UFSM. Eu já fui professora substituta na UFSM.		
G	Através do contato com aparelhos ortopédicos, CR, porque meu pai tinha uma loja. Passei no vestibular para fisioterapia e para fonoaudiologia.	Após o mestrado no RJ iniciei a docência universitária. Na UNISC foi por concurso.	Não tenho linha teórica a seguir. Minha formação não se passou dentro da pedagogia. É sim muito específica.	A vivência da práxis com a teoria.	Em sala aula associa a práxis à informação teórica. Tenho uma resposta boa dos alunos porque consigo associar a teoria com a prática.
H		A docência universitária não foi intencional. Fiz especialização e lá tive metodologia do ensino superior, o que me despertou para docência universitária. Por concurso.	Os teóricos da geriatria e da gerontologia, antropólogos. Na extensão se trabalha com ação/reflexão/ação. A extensão é muito forte em mim.	A formação não deve acontecer isolada dentro da sala de aula. Eu realizo práticas dentro das disciplinas que leciono.	Não existe o fazer docente sem a relação com a prática não existe somente a sala de aula, a sala de aula é um momento para reunir os alunos e adquirir conhecimento teórico e também momentos de reflexão sobre a realidade, refletindo sobre a prática,
I	Cursei Magistério, eu queria ser professora – para fazer pedagogia, mas em visita à APAE a fisioterapia me despertou.	Porque atuava em dermatologia e a universidade me convidou. Daí, fiz concurso.	Não especificamente. Acho que a aula palestrada na área da saúde ainda é mais adequada. Incentivo meus alunos a buscarem materiais. A gente tenta estudar alguns autores que já descreveram algum método de trabalho.	A prática da dermatologia é fundamental. O tempo fora da docência universitária eu amadureci muitas ideias, foi fundamental para chegar a docência universitária.	Não vejo como eu trabalharia alguma disciplina voltada à prática sem ter vivenciado essa prática da fisioterapia, trabalhando só a teoria.
J	Eu não escolhi, fui escolhida pela fisioterapia. Inicialmente queria medicina.	Jamais pensei em ser docente. A gente não tem formação para docente. Somos preparados para assistência. Para UNISC me coloquei à disposição	Texto e cursos que a UNISC proporcionavam e proporcionam. E o mestrado fez o polimento.	Alguns cursos com a Prof <sup>a</sup> . Helga Haas; leituras por fora que não são específicas sobre docência universitária e sim, sobre organização e	A prática assistencial e a prática docente. A prática assistencial me auxilia, porque a cultura está colocada. Antes eu era fisioterapeuta docente, hoje

		para organizar o curso. Fiz concurso.		gerenciamento. Livros didáticos eu não gosto. Exemplos: Ócio criativo; Último executivo; um auto Mario Guidá.	sou mais docente fisioterapeuta, mas consegui um equilíbrio entre as duas. Acho que eu não gostaria de ser docente só de sala de aula, porque gosto da minha prática e, o estágio me proporciona isso.
K	Alguma coisa na área da saúde. Odonto e não passei. Fiz TO no IPA, cursei, fiz cursinho e novamente vestibular para fisioterapia. A fisio porque acompanhava minha mãe nas sessões.	Fui formada para ser fisioterapeuta e não pra ser docente, não havia grande preparo como que há hoje, ou facilidades em mestrado e doutorado, como acontece agora. Comecei como assessora e depois fiz concurso.	Os cursos preparatórios que a própria universidade oferece. Aprendi várias coisas com professores mais antigos da Casa que acho que foram dicas excelentes e outras dicas não tão boas do que a gente não deve fazer. A base docente que eu diria eu não tinha e acho que ainda não tenho o suficiente.	Na situação de tentativa, acerto e erro eu não aprendi a ser docente na universidade.	Eu busco fora da universidade é uma formação fisioterapêutica, mesmo aquilo que me pode fazer trabalhar melhor, que eu possa ensinar melhor, nunca saí para aprender a ser docente isso é uma coisa que eu não fiz até desconheço. Parece que existe alguma proposta, andei olhando vendo em algum momento. Acho que através do nosso próprio conselho algumas propostas de aprendizagem, mas isso é muito novo pra mim. Então eu nunca busquei essa parte fora, o que eu saio para buscar é justamente a situação do aprendizado técnico.
L		Por concurso, pois fui professora substituta na UFSM.	As relacionadas com a profissão e com as unidades básicas de saúde.	É importante atuar na política da profissão.	
M	Uma relação de identidade familiar muito forte, a minha família materna tem essa	Por acaso, ser professor convidado em caráter emergencial.	A base teórica foi adquirida com o passar dos tempos,	O papel do professor é sim de capacitar tecnicamente o aluno mas,	Interessante hoje é que o professor não tenha apenas uma qualificação



	tradição de essa identidade com a saúde, também em especial com a fisioterapia.		Pós-Graduação, também participar do programa de professores. Capacitações na área de metodologia, nos planos de didática de recursos que eram necessários. Então a base teórica foi absorvida assim com a prática aqui dentro, na participação nos cursos participação nas capacitações.	fundamentalmente a gente também o papel de ouvi-lo, acho que a contribuição que o professor pode dar para formação do aluno não é só transmitir o conhecimento de última geração ou mostrar todo o domínio do conteúdo, mas através de ações de exemplos, inclusive práticas na sala de aula dão para ele uma visão diferenciada de como o mercado de trabalho se comporta.	acadêmica, um grande mérito científico no sentido de titulação e tampouco o outro lado, alguém que tenha apenas a experiência prática com a vivência no mercado do mundo real. O interessante é que se tenha essa mescla, um profissional que ministra aulas com essa qualificação dupla é um desafio agora na nossa visão e na experiência pessoal. É importante que a gente não se fixe apenas para dentro da instituição, continue também com acompanhamento próximo e se possível até atualização do mercado.
N	Porque gosto do contato com as pessoas.	Convidado pela coordenação do curso, <b>pensava em ser docente desde a graduação.</b>		É o meu serviço fora da universidade, eu não abro mão de atender os pacientes na minha clínica, de sentir neles aquilo que é importante na fisioterapia, é isso que me dá o norte daquilo que eu devo conversar com os alunos dentro da sala aula.	

#### Anexo 4- Categorização por questão- Etapa 1

**Tabela 2 – Categorização dos sujeitos**

Entrevistados	SIM/DOCÊNCIA	NÃO/DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	Cursos de capacitação na IES	Sem resposta qto aos cursos de capacitação	OBS
A		X	X		
B		X	X		
C	X			X	
D		X		X	
E		X			
F		X			
G			x		O mestrado foi a mola propulsora Após mestrado iniciei na docência universitária
H	x				
I	x				
J		x	x		
K		x	x		
L	x		x		
M		x	x		
N	x				

Fonte: Resultados das conversas com os professores, 2010

#### COMENTÁRIO:

Dos 14 entrevistados da 1ª etapa, 8 não tinham a expectativa de serem professores universitários; 4 aspiravam à possibilidade de se tornarem professores até porque cursaram no ensino médio, o Magistério.

Entre os 8 foi a sua atividade profissional – ser fisioterapeuta que os levou ao ensino superior. O mestrado, de certa forma, foi a mola propulsora desse processo de docência universitária.

**Tabela 3-** Questão 01, fala: do que mais apareceu sobre por que graduação em fisioterapia:

Entrevistados	Liberdade de atuação/ contato com pessoas	Magistério/ normal	Visitas a hospitais/apae	Outra opção em 1º lugar	Contato com aparelhos ortopédicos	Acompanhava famílias à fisioterapia	Identidade familiar
A	.....						
B	x						
C		x					
D		x					
E			x				
F				X (direito)			
G				Fonoaudiologia tbém	x		
H	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
I		x					
J				X medicina			
K				X odonto/TO			
L	Poderia ampliar minha criatividade						
M							x
N	x						

Fonte: Resultados das conversas com os professores, 2010

**Tabela 4-** Questão 02, falas que mais foram ditas - Como chegou à docência universitária / ao Curso Fisioterapia da UNISC:

Entrevistados	Por indicação/convite colega	Concurso	Casualidade	Contrato emergencial	Depois concurso	Obs
A	x				x	
B		x				Domínio conteúdo
C	x				x	
D		x				
E			x	x	x	
F		x				
G				x	x	
H				x	x	
I	x				x	
J	x				x	
K		x				Comecei como assessora e depois fiz concurso

L		x				Fui professora substituta na UFSM
M			x	x	x	
N	x			x	x	

Fonte: Resultados das conversas com os professores, 2010

### COMENTÁRIO:

O ingresso na IES se deu de várias maneiras: após ter expirado o contrato emergencial, a totalidade dos professores prestaram concurso e ingressaram de forma definitiva, para disciplinas em que prioritariamente fizeram o concurso; alguns agregaram ao longo de sua trajetória outras disciplinas e estágio supervisionado nas três áreas de atuação (hospitalar, clínica e saúde coletiva). É interessante ouvir tantos elogios ao processo de ingresso na IES e como se orgulham por estarem aqui, embora apontem que o relacionamento no curso de fisioterapia poderia ser potencializado e, a partir disso, alargar as condições de possibilidades para investir e agregar outros modos, de acrescentar novas ideias e propostas para o curso

**Tabela 5-** Questão 03, falas que mais foram ditas - Ideias para desempenhar papel de professor:

Entrevistados	Paciente era professor e/ou familiar	Falta leitura	Vários	S/linha teórica	Não temos formação para professor	Ensino centrado aluno	Pela extensão
A	x						
B		x					
C			x				
D				x			
E			X humanistas			x	
F	Minha mãe				x		
G				X não foi na pedagogia minha formação			
H			Da geriatria e gerontologia;				X

			ação reflexão- ação				
I				x			
J					x		
K					x		
L							
M	...	... ..	... ..	... ..	... ..	... ..	... ..
N	...	...	...	...	...	... ..	...
						-	

Fonte: Resultados das conversas com os professores, 2010

**Tabela 6 - Questão 04, falas que mais apareceram - Experiência para sustentar atual prática docente:**

Entrevistados	Prática da clínica fora da universidade	Prática dentro da disciplina	Prof. Helga Haas	Outras leituras	Através das teorias dos autores estudados	Tentativo acerto e erro	Articulação fazer docente/fisioterapia	Obs
A	X							
B	X 10 anos q tive clínica							
C					x			
D							x	Interessante a resposta (olhar novamente)
E								Necessidade e dificuldade em superar as dificuldades – que são permanentes

F								O mestrado foi a mola propulsora
G							Da práxis com a teoria	
H		x						
I		x					x	Amadureci fora da docência universitária
J			x	x				
K						x		
L								O empreender da fisioterapia é fundamental
M		X em sala de aula = mercado funciona						
N		O meu serviço fora me dá essa sustentação						

Fonte: Resultados das conversas com os professores, 2010

**Tabela 7-** Questão 05, falas que mais foram ditas - Formação fisioterapeuta/ fazer docente:

Entrevistados	Prática do atendimento	Aluno com referência ao (às) professor (as)	Prática assistencial	Magistério e os teóricos	Obs
A	x				Dar exemplos em sala de aula
B		x			
C				x	Nem todos atuam em negócios próprios. A realidade da rua é

					diferente daqui, aqui é maravilhosa
D					
E					Nunca tive disciplina das quais me tornei docente. Constitui a profissional que sou hoje. INTERESSANTE REVER
F	---	----	----	----	----
G					Em sala de aula associa a prática com a informação teórica; associa teoria e prática
H					A extensão é muito forte em mim
I	x				Não conseguiria trabalhar só a teoria sem ter vivenciado a prática da fisioterapia
J			x		Hoje sou mais docente fisioterapeuta do que fisioterapeuta docente, mas consegui equilibrar
K					Busco formação fisioterapêutica para ensinar melhor
L			x		X exemplos dos cenários de prática
M					A articulação entre docência universitária e o mercado lá fora

N	x				
---	---	--	--	--	--

Fonte: Resultados das conversas com os professores, 2010.

**Comentário:**

Ao analisar os escritos pelo olhar de Foucault, o poder-saber toma forma constituindo uma prática discursiva e uma pedagogia das relações que se estabelecem, deixando um pouco de lado a pedagogia reflexiva e libertadora. A pedagogia e a didática como tecnologia humana busca para além da emancipação individual, porque é através do poder-saber que há o disciplinamento dos corpos – conduta – que não precisa estar explicitado, mas nas relações – o micropoder- é a partir desta o modo de se constituírem as relações. Há o cuidado de si e do outros, ou seja, a subjetivação, e a potencialização das forças entre os sujeitos só acontece porque os sujeitos são livres.



Anexo 5- Questionário<sup>14</sup>:

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC**

**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – UNISC**

Linha de pesquisa: Identidade e Diferença na Educação

Mestranda: Angela Cristina Ferreira da Silva

Professor Orientador: Dr. Cláudio José de Oliveira

**PROJETO DE PESQUISA: Identidade de professores fisioterapeutas:  
produzindo sentidos sobre a docência universitária**

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL:

Solicito que você responda ao questionário reportando a sua prática como docente universitário.

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo em que leciona no ensino superior: \_\_\_\_\_

Trajetória no que se refere à titulação universitária:

Especialização: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

IES formadora: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

IES formadora: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

IES formadora: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que ministra na UNISC:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Participa de algum projeto de pesquisa e/ou extensão?

( ) Não

( ) Sim

Qual? \_\_\_\_\_

Caso a resposta seja negativa no item acima: Você conhece algum projeto de pesquisa e/ou extensão na Universidade dentro da sua área de atuação no Curso de Fisioterapia?

( ) Não

( ) Sim

Qual? \_\_\_\_\_

<sup>14</sup> Instrumento adaptado: Oliveira, C. J. ; Roos, L. T. W.; Saberes docentes e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática no Vale do Rio Pardo.

Qual a sua situação na UNISC?

- Professor (a) concursado (a) 40 horas  
 Professor (a) concursado (a) 30 horas  
 Professor (a) concursado (a) 20 horas  
 Professor (a) concursado (a) horista

Você já frequentou algum curso de formação docente? (Se for mais de uma alternativa, enumerar daquela que julga mais importante com o número 1).

- Sim, após meu ingresso na docência universitária no ensino superior  
 Sim, após meu ingresso na docência universitária no ensino superior na UNISC  
 Sim, fez parte da minha Pós-Graduação  
 Não, mas tenho vontade  
 Não acho necessário

Caso a resposta seja positiva na questão anterior: Qual (is) do(s) curso(s) lhe fez mais sentido? (Se for mais de uma alternativa, numere de forma crescente de importância, sendo o 1 mais importante).

- De didática durante o mestrado/doutorado  
 Oficinas de capacitação com temáticas que envolvam teorias da educação  
 Palestras sobre avaliação em sala de aula  
 Oficinas que apontam metodologias e didática do ensino superior

De todas as suas experiências em atividades formativas para docência universitária, cite a que mais provocou ou movimentou positivamente:-----

---



---

Como é realizado o planejamento da (s) disciplina (s) que você leciona (plano de ensino)?

- Pelo conjunto de docentes que estão implicados na temática  
 Pelos supervisores da área de estágio  
 Por você sozinho  
 De outro modo. Qual? Cite-o:\_\_\_\_\_

Esse plano de ensino é:

- Variável a cada turma  
 Fixo para todas as turmas  
 Variável e adaptado para cada turma

Assinale os métodos de ensino que você utiliza com maior frequência (enumere de forma crescente de importância: se for mais de uma alternativa, o 1 sendo o mais importante) :

- Aula expositiva  
 Aulas práticas em laboratório  
 Aulas práticas na clínica escola/hospital  
 Trabalhos em grupo  
 Discussão de casos  
 Debate com a turma  
 Estudo dirigido  
 Outro. Qual.? Cite\_\_\_\_\_

Assinale os recursos didáticos que você utiliza com mais frequência (enumere de forma crescente de importância, se for mais de uma alternativa):

- ( ) Projetor Slides                      ( ) Álbum seriado                      ( ) Internet  
( ) Vídeo, TV                              ( ) Quadro branco                      ( ) Fórum EAD  
( ) Fotos, gravuras, cartazes                      ( ) Multimídia                      ( ) Outro. Qual:? \_\_\_\_\_

## Anexo 6- Tabela do Questionário

A perseguição quanto à qualificação acadêmica segue a sequência Pós-Lato Sensu/mestrado/doutorado em \_\_\_\_\_ entrevistados; enquanto que os demais \_\_\_\_\_ ingressaram após a conclusão na graduação, direto no mestrado.

Data de envio dos questionários: 23/08 via eletrônica

Prazo máximo previsto e solicitado: 10/09

**Tabela 8- Devolução do Questionário:**

Entrevistado	Data de devolução:
A	02/09
B	07/09
C	11/09
D	16/09
E	16/09
F	23/08
G	14/09
H	12/09
I	26/08
J	23/08
K	09/09
L	23/08
M	12/09
N	Não entregou

Fonte: Data da devolução via eletrônica

**Tabela 9- Regime de Trabalho**

Entrevistado	RI - 40horas	RP 30hs	RP 20hs	Horista
A				X
B		X		
C				X
D				X
E				X
F			X	
G	X			X
H				
I		X		
J		X		X
K				
L		X		
M	X			
M	N/E			

Fonte: Questionários dos entrevistados, 2010

### Comentário:

Treze foram os professores que participaram da 2<sup>o</sup> etapa.

Destes 13, 7, ou seja, 53,84% possuem regime de trabalho e isso lhes possibilita participar dos 2 pilares que sustentam o ensino, conforme Anastasiou, (2002), Garcia (2002), que articulam a pesquisa e a extensão junto ao ensino. Dois

destes professores atuam na gestão e um deles não faz pesquisa nem extensão, por “julgar que a gestão lhe ocupa muito tempo”<sup>15</sup>.

**Tabela 10- Projetos de Extensão e/ou Pesquisa**

Entrevistado	Projeto Pesquisa	Projeto Extensão	Não participa	Não conhece
A	X			
B	X		X	
C		X	X	X
D				X
E		X		
F		X		
G		X		
H		X		
I		X		
J	X	X		
K		X		
L	X	X		
M		X		
M				

Fonte: Questionários dos entrevistados, 2010

### Comentário:

A maioria dos professores fisioterapeutas, ou seja, 69,23% (9) atuam nas atividades de extensão, tanto através de suas horas atividades (advindas do regime de trabalho/gestão) como voluntariamente (os horistas). Parece-me que o perfil deste grupo começa a ganhar corpo, ou melhor, a extensão está presente e se configura como uma possibilidade de atuação profissional, o que de certa forma vem ao encontro do que Veiga-Neto (2007), chama a fase foucaultiana de arqueologia, o ser-saber e o ser-poder, do conhecimento e da ação. Entretanto, para articular essas fases, conforme Veiga-Neto, (2007) Foucault lança o terceiro elemento, a *estratégia*, para ligar os dois domínios e, assim formar redes de saber-poder

A atividade extensionista articulada ao ensino é o seu não pertencimento ao ensino como forma, local de, aprender. O que pude perceber na maioria das conversas com os professores é que não houve relatos sobre suas articulações entre ensino e extensão formando redes de aproximação entre essas duas atividades. Apenas uma professora relatou a extensão como potencializadora da sua trajetória, mas não como estratégia para estimular as redes de saber e os processos de aprendizagens dos estudantes entre ensino e extensão. A extensão ainda não conseguiu fomentar-se como uma diferente didática para se aproximar do ensino e do fazer da profissão de fisioterapeuta.

Outro deslocamento que visivelmente esta pesquisa aponta é que o ensino não está conseguindo se articular com a pesquisa acadêmica realizada no Curso de Fisioterapia ou de forma interdepartamental, que busca processos de construção teórica específica na área da fisioterapia e, mesmo assim, fica distante do “ensinar”, da articulação entre as teorizações da profissão do fisioterapeuta e das condições de possibilidades de aprender nestes e através destes espaços de formação acadêmica/profissional.

<sup>15</sup> Fala de uma das professoras, na sala de professores, em março de 2010, quando me questionou sobre o meu trabalho.

**Tabela 11- 1ª Etapa Sobre Tempo de Docência universitária universitária no E.S**

Entrevistado	Ano de ingresso no E.S	Ingresso /Anos		Atuação no Ensino Universitário	
		IES	IES comunitária	IES	IES comunitária
A	2000	2000	10 anos	10anos	Única experiência
B	1999	1999	11 anos	11 anos	UFMS substituta UNISC /conc. UNIFRA
C	1999	2001	9 anos	11 anos	FEVALLE/N + UNISC
D	2000	2000	10 anos	10 anos	Única experiência
E	1998	2000	10 anos	12 anos	UNICRUZ UNIFRA/ N+ UNISC
F	2001	2001	9 anos	9 anos	Única experiência
G	1997	2001	9 anos	13 anos	Univ do RJ/N+ UNISC
H	2002	2002	8 anos	8 anos	Única experiência
I	2001	2001	9 anos	9 anos	Única experiência
J	1998	1998	12 anos	12 anos	Única experiência
K	2000	2000	10 anos	10 anos	Única experiência
L	1997	2000	13 anos	10 anos	UFMS N + UNISC
M	2000	2000	10 anos	10 anos	Única experiência
N	2000	2000	10 anos	10 anos	Única experiência

Fonte: Respostas das conversas e dos questionários, 2010

### Comentário:

Dos 14 professores entrevistados na 1ª etapa, 9 têm como sua única experiência no ensino superior a universidade onde estão inseridos atualmente, cujo ingresso definitivo foi via concurso público, o que preconiza a referida instituição. O curso teve seu início em 02 de março de 1998 e se verifica que a maioria dos docentes possui entre 8 a 13 anos de docência universitária na mesma IES e estas duas “pontas” são referências de “única experiência” docente.

Segundo Fischer, (2009, p. 311), “a prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Afinal, esta seria a finalidade principal, o motivo primeiro de “dar aula” – aula instigante – na universidade”. Penso que este momento tão sublime de ser professor necessita de constantes aportes e retroalimentação, o que pode ser fomentado a partir das atuações extra sala de aula como projetos de pesquisa, extensão e capacitações. Estas, por sua vez, não apregoam apenas o “dominar do conteúdo e uma boa comunicação”, mas as articulações e as propostas de ensinar, onde a relação entre sujeito/aluno/objeto/contéudo façam uma interação permanente, móvel e dinâmica, em que a atitudes do professor seja de mediação, pois a atualidade não dá mais conta de um processo de ensino onde a mediação e a transmissão do conhecimentos sejam fortemente marcados, pois o conhecimento não é o acúmulo de informações e não está centrado num lugar, nos livros, artigos, no professor, mas em seus entornos e nas redes de saber-poder que sustentam e que se configuram entre professor/aluno/instituição, ancorados em 3 bases que merecem destaque e que Fischer (2009) nos revela e nos movimenta a pensar e a problematizar, de forma a sairmos da estagnação e do pensamento de que “a

transmissão de conhecimento” ainda pode ser potencializada. A primeira base está relacionada ao plano filosófico/ético/político em destaque aos compromissos institucionais da universidade na sociedade; a segunda, refere-se ao plano epistemológico/curricular/didático, onde há certa reflexão sobre o curso onde atuamos e a definição de conteúdos se processa a partir de concepção do que se entende e o que se busca construir com os alunos para que possam ser profissionais de vanguarda; a última, da enfoque aos aspectos psicológicos, onde encontramos as relações interpessoais, as subjetividades - esta é a base que envolve o desejo, as concepções de valores, atitudes e expectativas, os sonhos, as utopias, além dos sentimentos de alegria, horror, paixão, ódio, ambiguidades, e que muitas vezes não assumimos com naturalidade.

Os profissionais da saúde ingressantes nas IES como docentes, na maioria das vezes, são contratados para “executarem” as ementas, os programas já estabelecidos e estruturados pela instituição e se veem solitariamente responsáveis pelo planejamento de sua vida docente e da formação destes profissionais.

**Tabela 12- Frequência em Curso de Formação Docente**

Entre visto do	A1 <sup>16</sup>	A2 <sup>17</sup>	A3 <sup>18</sup>	A4 <sup>19</sup>	A5 <sup>20</sup>
A		X			
B	2	1			
C	3	1	2		
D	X				
E		x	x		
F		X			
G		2	1		
H		2	1		
I		2	1		
J		X			
K		X			
L	2	3	1		
M	X				
M					

Fonte: Questionários dos entrevistados, 2010

### Comentário:

Cinco professores, 38,48% exerceram em algum momento de sua vida a docência universitária, seja com professor substituto ou não, em outra universidade.

Destes 5 que têm experiência em outra IES, dois frequentaram cursos de formação a partir do seu ingresso no ES.

Mas chama atenção que, do total dos 13 professores, 11 deles, ou seja, 84,61%, iniciaram a sua formação para docência universitária a partir do ingresso na IES onde realizei a pesquisa, marcando fortemente os “cursos de pedagogia universitária”, oferecidos pela Instituição, como um dos eventos significativos na suas trajetórias docentes.

<sup>16</sup> A1: alternativa 1: Sim após meu ingresso no ensino superior.

<sup>17</sup> A2: alternativa 2: Sim, após meu ingresso na docência universitária no ensino superior na UNISC.

<sup>18</sup> A3: alternativa 3: Sim, fez parte da minha Pós-Graduação.

<sup>19</sup> A4: alternativa 4: Não, mas tenho vontade.

<sup>20</sup> A5: alternativa 5: Não acho necessário.

Nesse aspecto emergiu um olhar de estranhamento na questão de como esses professores foram capturados a participarem dessas capacitações e como elas lhes fazem sentido ao ponto de serem significativas, despertando em mim a curiosidade de saber quais os temas abordados e como esses podem produzir, se que é produzem, interferências na formação desses professores.

Mas merece destaque que 10 dos entrevistados **na 1ª etapa** têm esta IES como sua única experiência no ensino superior, o que me leva a pensar neste caso como os professores são capturados a participarem dessas capacitações e como elas lhe fazem sentido. Além disso, como elas fazem para serem significativas, o que emerge em mim a curiosidade de saber quais os temas abordados e como eles podem produzir interesse, se é que isso acontece, na formação dos professores fisioterapeutas.

**Tabela 13-** Curso que produziu mais sentido ou movimentou: (1 a 4)

Entrevistado	Didática durante o mestrado/doutorado	Oficinas de capacitação: teorias da educação	Palestras sobre avaliação em sala de aula	Oficinas de metodologias e didática do ensino superior
A		2		1
B	4	2	3	1
C	4	1	3	2
D		x		X
E				
F	4	2	3	1
G	1		2	
H	3	4	2	1
I	1	2	4	3
J				XX
K	X		X	X
L	2	3	4	1
M	2		3	1
M				

Fonte: questionários dos entrevistados, 2010

### Comentário:

Como defini no início desta seção, o “X” quando marcado como indicação única ou o único tipo de marcação em vários itens é considerado “1”. Não estou interessada em desconsiderar as marcações dos professores, mas sim, considerar o processo de seu repensar ao “preencher” os questionamentos como forma de rememorar a sua trajetória docente e dar sentido a ela, e movimentá-los nas opções de cursos em diferentes temáticas.

A escolha mais significativa entre as 4 opções foram as “oficinas de metodologias e didática do ensino superior”. Esta escolha vem ao encontro das leituras realizadas, onde alguns autores apontam que “os fisioterapeutas não estudaram para serem professores” e não receberam nenhum tipo de informação/orientação para atuarem na docência universitária, não houve espaços para discutir a legislação referente à Educação Superior, as DCN's/Fisioterapia e também algumas “técnicas” pedagógicas para o desempenho da atuação docente, e que, ao ingressarem na docência universitária, buscam mecanismos que os auxiliem a pensar a docência universitária no e do ensino superior.



**Tabela 14 - Elaboração do Plano de ensino**

Entrevistado	Conjunto de docentes que estão implicados na temática	Pelos supervisores da área de estágio	Por você sozinho	De outro modo
A	X		X	
B		X	X	
C			X	
D		X	X	
E		X	X	Os alunos definem as atividades
F			X	
G		X	X	
H			X	
I	X		X	
J	X			
K	X		X	
L				X
M			X	
N				

Fonte: questionários dos entrevistados, 2010

**Comentário:**

Dos 13 entrevistados, 06 organizam seu plano de ensino sozinhos, 01 de outro modo; os demais se dividem entre organizar de forma coletiva quando for estágio supervisionado e sozinhos, quando for a disciplina sob sua responsabilidade. Partindo dos escritos de Anastasiou (2002, p. 113) apontando que os professores do ensino superior encontram dificuldades em organizarem e refletirem coletivamente o que fazem, pois isto os coloca na “roda de discussão”, os expõem, percebo que, nós, professores, não estamos acostumados aos processos construídos coletivamente, com o outro(s), uma vez que “estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária”.

**Tabela 15- Quanto ao Plano de ensino**

Entrevistado	Variável a cada turma	Fixo para todas as turmas	Variável e adaptado para cada turma
A		X	
B		X	
C			X
D			X
E			X
F			X
G			
H			X
I			X
J			X
K			X
L			X
M		X	
M			
			9

Fonte: questionários dos entrevistados, 2010

**Tabela 16 - Métodos de ensino utilizados ( 1 igual mais utilizado)**

Entrevistado	AE	APL	APC/H	TG	DC:	Deb	E.D	Outro
A	2	1		3	4			
B	4	1	5	7	2	3	6	
C	2	3	4	5	1	6	7	
D	X	X		X	X	X		
E	X		X					X
F	1		2	4	3			
G	2	1	1		3	4	5	
H	1	3		7	2	5	6	4
I	3	1	2	4	5	6	7	
J	2		1					
K	1			2	3	4		
L	2	3			4		1	
M	2	1		3			4	
N								
Total 1	2/6/1	6/0/3	2/1/0	1/1/2	2/2/3	1/0/1	1/0/0	1

Fonte: questionários dos entrevistados, 2010

**Legenda da tabela 16 :**

AE: Aula expositiva

APL: Aulas práticas em laboratório

APC/H: Aulas práticas na clínica escola/hospital

TG: Trabalhos em grupo

DC: Discussão de casos

Deb. Debate com a turma

E.D: Estudo dirigido

Outro: \_\_\_\_\_

O método mais utilizado são aulas práticas em laboratório = 46,15%

O segundo: aula expositiva

O terceiro: APL e DC com 3 ( 23,07%)

**Tabela 17- Recursos didáticos mais utilizados**

Entrevistado	PS	TV/Vid	FGC	AS	QB:	MM	Inter	FE	Outro
A			x			x			x
B	8	5	7	6	2	1	4	3	
C		2	6		1	3	5	4	x
D						x			
E		X	X			X	X	X	
F	2					1	3		
G					2	1			
H		4			3	1	2		
I	1	3			2	4			
J						X			
K	3				2	1	4		
L					3	2	1	4	
M					1	2			
N									
	1				2	8	1		2

Fonte: questionários dos entrevistados, 2010

**Legendas da tabela 17:**

PS : Projetor Slides TV/Vid: TV e vídeo FGC: Fotos, gravuras, cartazes

AS: Álbum seriado QB: Quadro branco MM: multimídia Inter: internet

FE: Fórum Ead Outro:

**PENSANDO....**

Um aspecto importante é o perfil dos ingressantes no ES. Outrora eram designados adultos sabedores do que desejavam, atualmente nossas salas de aula da universidade são presenteadas com adultos jovens que muitas vezes ainda não sabem o que querem e como querem constituir a sua trajetória profissional. E será que é a universidade que eles desejam? Incertezas da contemporaneidade, vastas e diversificadas tecnologias os atraem e os movimentam inseridos no mundo virtual/real. Um dos paradigmas é de que a universidade é constituída por adultos e estes sabem o que querem e, para isso, o professor necessita dar conta do conteúdo de maneira que sua comunicação seja boa e possa ser o mecanismo de “transmissão do conhecimento”. Ora, se as estatísticas apontam outro perfil, a fragilidade docente fica exposta e, além disso, não justifica que o professor se afaste da dimensão pedagógica, dos pressupostos educacionais, das alternativas de enriquecer e dinamizar o aprendizado, fazendo-o movimentar-se sem ser um produto acabado, como fim em si mesmo, mas formado por redes de discussão que envolvam o aluno e o levem á aprender diante de novas situações, para que seja capaz de buscar alternativas e, ao mesmo tempo, argumentos para defender suas escolhas, cujas pistas de busca são, na maioria das vezes, tuteladas pelo professor que alcança sucesso à medida que atinge seus alunos e estes o atingem, ou seja, há um processo de subjetivações que se articula e se movimenta, fazendo novas costuras e costuras novas .... na mesma sala de aula.... para o mesmo grupo de alunos...

Para a questão 5 da etapa 1 já coloquei lá.

Ao analisar os escritos pelo olhar de Foucault, o poder-saber toma forma constituindo uma prática discursiva e uma pedagogia das relações que se estabelecem, deixando um pouco de lado a pedagogia reflexiva e libertadora. A pedagogia e a didática como tecnologia humana buscam para além da emancipação individual, porque é através do poder-saber que há o disciplinamento dos corpos – conduta – que não precisa estar explicitado, mas nas relações – o micropoder- é a partir desta o modo de se constituírem as relações. Há o cuidado de si e do outros, ou seja, a subjetivação, e a potencialização das forças entre os sujeitos só acontece porque os sujeitos são livres.

**Anexo 7:** Alunos regulares da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em 29/11/2010  
(Vínculos ativos)

**Tabela 18** - Alunos dos Programas *Strictu Senso*.

<b>Programa de PGSS em</b>	<b>Conceito</b>	<b>Mestrandos</b>	<b>Doutorandos</b>
Desenvolvimento Regional	4	40	34
Direito	4	57	5
Educação	3	38	-
Letras	3	21	-
Promoção da Saúde	3	10	-
Sistemas e Processos Industriais	3	24	-
Tecnologia Ambiental	4	37	-
<b>TOTAIS</b>		<b>227</b>	<b>39</b>

Fonte: Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* / PROPPG, 2010

Além dos sete Programas em andamento em 2010, totalizando nove cursos (sete Mestrados e dois Doutorados), a UNISC oferecerá a partir de março de 2011 o seu oitavo Mestrado – Mestrado Profissional em Administração – com 20 novas vagas.