

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ
CURSO DE FISIOTERAPIA

JULIANA DOS SANTOS ROMANHA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO
PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA DE UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

SÃO MATEUS

2022

JULIANA DOS SANTOS ROMANHA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO
PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA DE UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Fisioterapia.

Orientadora Profa. Ma. Marli Quinquim

SÃO MATEUS

2022

JULIANA DOS SANTOS ROMANHA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO
PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Vale do Cricaré (Univc), como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharelado em Fisioterapia

Aprovado em 30 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. MA. MARLI QUINQUIM
UNIVC
ORIENTADOR**

**PROF. ME. DANIEL JUNIOR
UNIVC
BANCA INTERNA**

**PROF. DR. ADELAR JOÃO PIZETTA
CEUNES
BANCA EXTERNA**

SÃO MATEUS

2022

Dedico a minha família Reginaldo Romanha, Rosimeri Romanha e André Romanha, pelo amor, força e compreensão aos momentos difíceis. Ao meu Bem, pela compreensão, incentivo e por tornar essa caminhada mais leve. Obrigado pelo carinho, a paciência e pela capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por ter me dado o dom da vida, por ser luz em meu caminhar, pois sem Ele não teria forças e coragem para concluir essa jornada árdua, mas de grande aprendizado, sei que é apenas o começo de mais uma caminhada. Obrigado Senhor, por mais uma vitória em minha vida.

Ao Centro Universitário Vale do Cricaré pelo acolhimento, por buscar inovação e qualidade, por zelar pelo corpo docente de excelência e, que hoje, me proporciona esse sentimento de realização e sucesso.

Ao coordenador do curso pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pelo comprometimento ao desenvolvimento da nossa formação acadêmica.

Aos professores que durante esse percurso me ensinaram e mostraram o quanto estudar é cabível e pertinente para ser uma profissional exímia nas minhas atribuições.

Em especial, a professora, orientadora e amiga Marli Quinquim, com quem partilhei o que era o broto daquilo que veio a ser esse trabalho. Nossas conversas durante e para além da instituição foram fundamentais. Através desse convívio aprendi além do conhecimento científico, muito me agregou como ser humano, pois sua humildade, sabedoria, ética e comprometimento são marcas registradas que faz a sua caminhada brilhante.

Também as turmas que estudei, pois contribuíram para o meu aprendizado individual e coletivo, de forma, que hoje somos capazes de respeitar as diferenças que nos cercam e compreender que as diferenças se completam.

Em especial a turma 2018/2 e aos meus grupos de estágio hospitalar, vocês foram peças fundamentais nessa jornada, fazendo desse ano final mais leve e prazeroso.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

Agradeço ao mundo por mudar as coisas, por nunca fazê-las serem da mesma forma, pois assim não teria objetos significativos para pesquisar, tampouco, algo novo a descobrir e, portanto, nem mesmo o que fazer. É por intermédio destas inconclusões, destes inacabamentos e movimentos permanentes que consigo concluir o meu trabalho de conclusão de curso.

“Fisioterapia é gratidão e missão. Felicidade por mais uma etapa vencida ao final de um dia. É a certeza de que vale a pena ser guardião do movimento do mundo.”

(Edgard Abbehusen).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a construção da identidade docente do profissional fisioterapeuta de uma instituição de ensino superior do norte do Espírito Santo. A escolha do tema está baseada na preocupação do profissional fisioterapeuta que é convidado a ingressar na carreira docente ou se candidata a uma vaga e acredita que o domínio adquirido em sua graduação já o habilita ao ensino, não condecorando o ofício como uma nova carreira que também precisa de competências, técnicas, compreensão e fundamentos para exercê-la. Justificamos este trabalho, por contribuir com o processo de desenvolvimento de pesquisa nesta área, tendo em vista que estudos neste âmbito, da identidade docente do curso de Fisioterapia são modestas, pois é uma área de estudo recente. Utilizamos o método plurimetodológico que tem uma natureza mista, tendo vários métodos e utilizações distintas para que sejam coletadas as pistas que geraram uma melhor compreensão do assunto estudado. Foram 08 profissionais fisioterapeutas entrevistados, faixa etária de 25 a 50 anos. Mediante os dados obtidos e as informações expostas até aqui, entendemos que a identidade docente é um conceito complexo que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, bem como, as vivências pessoais e as experiências profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho.

PALAVRAS CHAVES: Ensino Superior. Fisioterapeuta. Identidade Docente.

ABSTRACT

This research aims to understand the construction of the teaching identity of the professional physiotherapist at a higher education institution in the north of Espírito Santo. The choice of the theme is based on the concern of the professional physiotherapist who is invited to enter the teaching career or who applies for a job and believes that the knowledge acquired during his/her graduation, already qualifies him/her to teach, not recognizing the job as a new career that also needs competences, techniques, understanding and fundamentals to be able to exercise it. We justify this research, as it contributes to the process of developing research in this area, considering that research in this field, of the identity of teachers in the Physical Therapy course is modest, because it is a recent area of study. We used the multi-method method, which has a mixed nature, having several methods and distinct uses in order to collect clues that generated a better understanding of the subject studied. There were 08 physiotherapist professionals interviewed, ages 25 to 50. Through the data obtained and the information presented so far, we understand that the teaching identity is a complex concept that involves normative, cognitive and emotional factors, as well as, personal experiences and professional experiences that, in turn, express the motivation, the attitude and the commitment with which teachers face their work.

KEY WORDS: Higher Education. Physiotherapist. Teaching Identity.

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CNE	- Conselho Nacional de Educação
Coffito	- Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Crefito	- Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CSE	- Conselho Superior de Ensino
CsF	- Programa Ciência sem Fronteiras
DOU	- Diário Oficial da União
Enade	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	- Mobilidade Acadêmica
Marca	- Programa de Mobilidade Acadêmica Regional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MTC	- Medicina Tradicional Chinesa
PEC-G	- Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PET	- Programa de Educação Tutorial
PPP	- Projeto Político Pedagógico
ProEXT	- programas e projetos de extensão universitária
ProUni	- Programa Universidade para Todos
Rehuf	- Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais
Reuni	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sisu	- Sistema de Seleção Unificada
SUS	- Sistema Único de Saúde
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
Univc	- Centro Universitário Vale do Cricaré
UTI	- Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	13
3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	17
3.1 INTRODUÇÃO.....	17
3.2 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	17
3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	21
CONSIDERAÇÕES.....	23
4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	24
4.1 INTRODUÇÃO.....	24
4.2 LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	25
CONSIDERAÇÕES.....	31
5 SER DOCENTE NA FISIOTERAPIA.....	32
5.1 INTRODUÇÃO.....	32
5.2 HISTÓRIA DA FISIOTERAPIA.....	32
5.3 ÁREAS DE ATUAÇÃO.....	35
5.4 LEGISLAÇÃO PARA A ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	40
5.5 CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE EM FISIOTERAPIA.....	42
CONSIDERAÇÕES.....	46
6 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA NA INSTITUIÇÃO DO NORTE DO ESPÍRITO SANTO.....	47
6.1 INTRODUÇÃO.....	47
6.2 2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE – PERCURSO PROFISSIONAL.....	48
6.2.1 Eixo 1 - A construção da identidade docente: formação, práticas, experiências e saberes.....	50
6.2.2 Eixo 2 – A percepção dos profissionais fisioterapeutas sobre a carreira docente no ensino superior.....	56
CONSIDERAÇÕES.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	70
APÊNDICE B – TCLE.....	72

1 INTRODUÇÃO

Exercer a docência é estar constantemente em atualização das práticas pedagógicas, principalmente, para acompanhar a evolução e mudanças sociais. Em decorrência das transformações na sociedade e no mundo, a área da educação continua à frente de discussões, visando melhorias e qualidade na formação dos sujeitos que atuam no ensino superior.

Sendo assim, repensar na atuação do professor universitário e em práticas pedagógicas em sala de aula tem sido um debate de muitos anos, trazendo consigo outras tantas competências profissionais a serem adquiridas ao longo da trajetória educacional, principalmente pela sociedade vivenciar, após a pandemia da Covid-19¹, uma era de avanços tecnológicos.

Dentre as competências e habilidades do docente, vale ressaltar que o mesmo, é o responsável pela construção de conhecimento do discente e formador de um novo profissional. Logo, o professor deve ser capaz de articular os diferentes saberes. Entretanto, na maioria das formações de nível superior, o docente, formado em bacharelado, passa por uma trajetória de aprendizado com conteúdo programáticos selecionados em uma matriz curricular específica e adquire conhecimentos técnicos com ênfase nas especializações existentes.

O exercício da docência está intrinsecamente ligado a identidade docente. Aqui nesta pesquisa, entendemos a identidade docente como um processo de construção diária, por meio das vivências pessoais, crenças, o convívio com o outro, as experiências profissionais, entre outros, buscando repensar, transformar e aprimorar a sua conduta constantemente (NEU; MARCHESAN, 2020). Ou seja, identidade são caracteres que individualizam um indivíduo e a distingue uma das outras.

Sendo assim, a delimitação da temática do trabalho se deu pelas vivências na primeira graduação (Pedagogia), na atuação profissional na Instituição de Ensino Superior e, como acadêmica do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Vale do Cricaré (Univc). Dessa forma, a escolha do tema dessa pesquisa está baseada na minha preocupação do profissional fisioterapeuta que é convidado a ingressar na

¹ A pandemia da COVID-19, causado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século, produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias.

carreira docente ou, se candidata a uma vaga e acredita que o domínio adquirido em sua graduação já o habilita ao ensino, não condecorando o ofício como uma nova carreira que, também, precisa de competências, técnicas, compreensão e fundamentos para exercê-la.

Neste sentido, a pesquisa busca responder como o profissional fisioterapeuta constrói sua identidade docente para atuar no ensino superior? Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo compreender a construção da identidade docente do profissional fisioterapeuta de uma instituição de ensino superior no norte do Espírito Santo.

Diante desse contexto pretendemos identificar as concepções que os professores de Fisioterapia têm sobre a docência; analisar como tem se dado a percepção do docente quanto ao ensino superior e as competências desenvolvidas na sua formação de professor do curso de Fisioterapia e, investigar as práticas de ensino dos professores de fisioterapia de uma instituição de ensino superior no norte do Espírito Santo.

Justificamos este trabalho, por contribuir com o processo de desenvolvimento de pesquisa nesta área, tendo em vista que estudos neste âmbito, da identidade docente do curso de Fisioterapia são modestas, pois é uma área de estudo recente. Em decorrência disso, vemos que há uma mínima preocupação com a formação didático-pedagógica e a construção do docente que possui curso de graduação em bacharelado e atua como professor universitário, aqui representado pelo curso de Fisioterapia.

Por essa razão, pesquisas com o foco no processo formativo do fisioterapeuta docente são primordiais, pois assim o trabalho docente é estudado, evidenciado e aprimorado contribuindo para discussões, reflexões e autoavaliações no intuito de aperfeiçoar sua prática de ensino e, conseqüentemente, capacitar o acadêmico para mais uma área de atuação.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) será organizado em introdução, cinco capítulos e as considerações finais. Com intuito de ampliar as possibilidades de leituras e reflexões sobre a construção da identidade do fisioterapeuta na docência do ensino superior, adotamos organizar o percurso da pesquisa numa configuração plurimetodológica.

Planejamos estruturar os capítulos na forma de oportunizar sistematização no formato de artigo científico. Cada capítulo/artigo apresenta (in)dependência estrutural,

interligados pelo objetivo geral da pesquisa. Portanto, a abordagem de natureza plurimetodológica nos permite, uma leitura individual dos capítulos ou em conjunto, sem que haja prejuízos acadêmicos (ABRIC, 1998).

O capítulo 2 está destinado a metodologia do trabalho. Neste esclarece o caminho que percorremos durante a pesquisa para atingirmos o objetivo do trabalho. Iniciamos com a pesquisa bibliográfica, por meio das plataformas: Scielo, google acadêmico, Pubmed, entre outros. Em seguida, foi realizado a pesquisa de campo e, posteriormente, optamos pela análise de conteúdo.

No capítulo 3, abordamos sobre “A Contextualização da Educação Brasileira”, perpassamos sobre panorama histórico da educação do Brasil e, ainda, iniciamos o entendimento sobre a construção da identidade docente.

Já o capítulo 4 , intitulado como: “O Docente do Ensino Superior” está destinado as leis e diretrizes que embasam e norteiam o funcionamento do ensino superior brasileiro. Utilizamos no presente estudo um leque de fontes documentais, desde as elaboradas por órgãos governamentais às produções por entidade científicas, como ainda, base de dados e bibliografias elaboradas nas últimas décadas sobre a construção da educação brasileira e a identidade docente.

O foco do quinto capítulo é a docência do profissional fisioterapeuta, sendo assim abordamos a história e fundamentos da Fisioterapia, as áreas de especializações do fisioterapeuta, leis e diretrizes que habilita o fisioterapeuta atuar no ensino superior e um breve panorama da construção da identidade desse profissional que atua na docência.

No último capítulo, “Construção da Identidade Docente do Profissional Fisioterapeuta na Instituição do Norte do Espírito Santo”, trazemos os resultados e discussões da pesquisa após a realização das análises dos dados coletados, tendo em vista as concepções dos entrevistados sobre o início da sua carreira docente, quem foram as suas referências, quais práticas, metodologias e estratégias pedagógicas utilizam e o que os motiva a permanecer na educação. Posteriormente segue as considerações finais, as referências e os apêndices.

2 METODOLOGIA

De modo a atender os objetivos do trabalho a presente pesquisa optou por utilizar o método plurimetodológico que tem uma natureza mista, tendo vários métodos e utilizações distintas para que sejam coletadas as pistas que vão gerar uma melhor compreensão do assunto estudado. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio dos documentos, que regem a educação do ensino superior brasileiro, do site do MEC, dos portais de educação e dos livros que embasaram a elaboração desse trabalho. Este tipo de pesquisa tem como premissa, compreender e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento (LAKATOS; MARCONI, 2013).

Além da pesquisa bibliográfica, lançaremos mão da pesquisa de campo de cunho qualitativo, “[...] que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, etc” (MINAYO, 2001, p. 26). Para que possamos produzir novas informações e fomentar progressos teóricos acerca da temática, “ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória” (MINAYO, 2001, p. 26). Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados, nos permitindo refletir com mais profundidade sobre a temática em questão.

Dessa forma, o lócus da pesquisa, é uma instituição educacional de natureza privada, localizado na região norte do Estado do Espírito Santo, está entre um dos municípios mais antigos do país, destacando-se pelo forte apelo turístico, tanto histórico quanto de veraneio (IBGE/Cidades, 2020). A Instituição de Ensino Superior, teve sua origem de um ideal de educadores e profissionais liberais, iniciando suas atividades educacionais em julho de 2000, com a filosofia de formar “o homem cidadão do mundo”.

Desde então, vem disseminando o conhecimento e a formação de profissionais qualificados aos municípios vizinhos, criando assim uma instituição de ensino superior adaptada a realidade da região, com conteúdo curricular e método pedagógico sob periódica avaliação.

Hoje, a instituição possui atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação. Assim, a Instituição vem promovendo a retroalimentação na produção de conhecimento com a sociedade e de seu entorno, fornecendo tecnologias, conhecimento e processos e absorvendo informações e saberes num processo contínuo de construção do conhecimento.

A presente pesquisa terá como participantes os professores(as) do curso de Fisioterapia desta instituição de ensino superior, formados em Fisioterapia e que atuam nas mais diversas disciplinas do curso. Dessa forma, como instrumento para a coleta de dados utilizaremos um roteiro de entrevista semiestruturada, partindo de um roteiro (APÊNDICE A), atendendo aos principais temas que são necessários a ser explorados, em um contato direto da pesquisadora com os(as) entrevistados(as). Visando uma observação mais próxima da realidade e dos sujeitos iremos nos deslocar até o local da pesquisa de campo (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

Para o registro e melhor aproveitamento das informações a serem coletadas nas entrevistas, utilizamos o recurso de gravação em áudio. De modo a permitir que o(a) entrevistado(a) tenha mais liberdade de expressão, bem como possibilitar, que nós entrevistadores realizamos o registro fiel, por meio da transcrição da entrevista.

Segundo Bogdan e Bikler (1994, p.139) “os entrevistadores têm que ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”. Ou seja, assumimos o papel de um investigador para melhor entendermos as visões dos entrevistados com o tema da pesquisa. Portanto, nossa preocupação está em retratar, capturar e dialogar, articulando a perspectiva dos entrevistados com os elementos teóricos, para de fato, sabermos como se dá a construção do fisioterapeuta enquanto docente do ensino superior.

Neste contexto, após a coleta de dados, com vistas ao tratamento do material recolhido no campo, optamos por utilizar a metodologia de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2010, p. 44) define como:

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

Para a realização da análise de conteúdo seguimos a Pré-análise, que corresponde a uma organização da análise de conteúdo, ou seja, é uma avaliação do

que faz sentido ser analisado e o que ainda precise ser coletado. Nesta fase fizemos a leitura flutuante do material, escolher os documentos que foram coletados, formular hipóteses e objetivos e preparar o material (BARDIN, 2010); Em seguida, foi a etapa da Exploração do material, é caracterizada por Bardin (2010) como uma fase árdua e morosa. Esta fase é a aplicação sistêmica das decisões realizadas anteriormente. Dentro desta fase, existem as operações de codificação (feito o recorte das unidades de registro e de contexto), de enumeração (análise de contingência) e de categorização (semântico, sintático, léxico ou expressivo); e finalizamos com o Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, esta corresponde a fase de interpretação controlada, sendo necessário nos atentarmos ao emissor ou produtor da mensagem, ao indivíduo ou grupo receptor da mensagem, a mensagem e o canal por onde a mensagem é enviada (BARDIN, 2010).

Neste sentido, conseguimos organizar e categorizar os dados da pesquisa correlacionando-os com o objetivo do trabalho e evidenciar as possíveis descobertas em relação a temática do TCC.

Entretanto, ressaltamos que iniciamos a pesquisa, somente, após o parecer consubstanciado aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número do parecer: 5.479.755 e as entrevistas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) em duas vias.

Considerando que toda pesquisa tem riscos, cabe aos pesquisadores amenizá-los e/ou erradicá-los no processo de produção do conhecimento. No que tange aos riscos inerentes ao trabalho e a partir da pesquisa documental, o maior deles está associado ao vazamento de informações pessoais. Dessa forma, como forma de amenizar o risco, o anonimato das pessoas será assegurado, sendo os dados atribuídos sempre a uma identificação por número e/ou letra (esta numa referência a gênero). Ainda assim, os dados serão acessados apenas pelos pesquisadores, sendo vedada o acesso dos mesmos a alunos(as) e/ou profissionais não diretamente ligados ao processo de produção do conhecimento. Quanto às abordagens personalizadas, voltadas aos sujeitos que aceitarem participar da pesquisa, responder questões pode provocar constrangimento, gerar embaraço na interação com estranhos e medo de repercussões eventuais. Para minimizar esses riscos será realizado em ambiente discreto, confortável e seguro. Outro risco associado aos participantes é de interferência na vida e na rotina, assim como forma de minorar o risco será levado em

consideração a disponibilidade dos sujeitos e dada a liberdade, sempre que assim desejar, podem interromper ou suspender a sua participação desejar.

Em diversas metanálises vimos que pesquisas que conseguem associar a pesquisa/ensino tendem a promover ganhos coletivos e individuais relevantes. Ao buscar soluções para a promoção de uma docência de qualidade, a pesquisa entrega aos sujeitos participantes ganhos individuais e coletivos, bem com uma otimização de recursos humanos e financeiros, organizando e orientando políticas públicas. Do ponto de vista acadêmico contribui para uma formação de profissionais mais sintonizados com o campo e com o mundo do trabalho, alinhado com a pretensão de uma sociedade ética, igualitária e eficiente.

Os capítulos são estruturados em introdução, metodologia, análise dos dados e, considerações. Apesar do corpo teórico ser comum, cada capítulo tem os referencias próprios e, da mesma maneira, asseguramos a independência metodológica dos capítulos, de modo que as produções possam apresentar relativa autonomia científica. Para finalizar a pesquisa, após a coleta e análise dos dados, o último capítulo corresponde à apresentação das considerações finais do estudo.

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

3.1 INTRODUÇÃO

As grandes transformações do campo da educação podem ser observadas com os acontecimentos históricos que indicam fases caracterizáveis e passíveis de delimitação e construção. Apesar do atual contexto sócio-histórico estar carregado de desafios, esta época também trouxe oportunidades decorrentes das novas tecnologias, avanço da ciência, incentivo a pesquisa e progresso da técnica.

Neste sentido, optamos por debater dois aspectos, por considerarmos serem importantes: o primeiro referente a conhecer a evolução da educação brasileira, por meio do contexto histórico e o segundo entender o que os estudos apontam sobre a construção da identidade docente.

É com este olhar que utilizamos no presente estudo um leque de fontes documentais, desde as elaboradas por órgãos governamentais às produções por entidade científicas, como ainda, base de dados e bibliografias elaboradas nas últimas décadas sobre a construção da educação brasileira e a identidade docente.

Sentimos que muitos são os desafios, nesse novo cenário da educação, a serem superados para que possamos cumprir o papel social da escola e possibilitar subsídios aos docentes, sendo que tem importante papel na construção de um indivíduo emancipado, crítico e detentor dos seus direitos e deveres.

3.2 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira teve seu início marcado com a chegada dos jesuítas, porém o objetivo na época era no intuito de converter o índio brasileiro ao cristianismo. Para educar, utilizavam de recursos como o teatro, a música e a poesia, que atualmente são comumente utilizados nas escolas brasileiras (CAVALCANTE, 2016).

No período colonial, a educação letrada² era direcionada somente para as pessoas do sexo masculino, já para as mulheres a educação era voltada para a vida doméstica e religiosa, não tinham acesso aos colégios.

² É o uso das habilidades de leitura, de escrita e de raciocínio numérico para atingir objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e agir na sociedade (MACEDO, 2003, p.1)

Com a saída dos jesuítas, o sistema de ensino brasileiro passou por uma remodelação. Neste sentido, nos currículos a religião foi banida na tentativa de implementar matérias voltadas ao dia a dia escolar. Entretanto, o Brasil ficou uma década sem uma escola estruturada.

Na necessidade de mudanças na educação brasileira, o Marquês de Pombal, influenciado pelas ideias iluministas, empreende a reforma pombalina (CATROGA, 2010; PALLARES BURKE, 2010). Neste período, introduziram mudanças das matérias curriculares, como por exemplo, ciência moderna e estudos da gramática por meio da língua materna, como também, a criação das aulas régias.

Mediante os achados dos autores (CALVACANTE, 2016; CATROGA, 2010; PALLARES BURKE, 2010; MACEDO, 2003; DEWEY, 1959), podemos evidenciar que nesta época, após a instauração destas mudanças, houve o nascimento da estrutura escolar brasileira (criação de um ensino público) e, ainda, com a reorganização o professor passou a ser uma figura central do processo educacional.

Na busca por melhorias a vinda da família real impulsionou alguns investimentos na área da educação. A organização da educação passou a ser responsabilidade do poder público (governo) e criaram as primeiras escolas de ensino superior, o que proporcionou um marco na história educacional brasileira.

No entanto, durante o período imperial, apesar da gratuidade do ensino, não houve muitos avanços práticos e nem investimentos em construção de escolas, compras de materiais didáticos, tão pouco, na contratação e formação dos professores. (LOMBARDI, 2008; ZICHIA, 2008). Podemos observar que essa falta de investimento prejudicou ainda mais a classe popular do país e, conseqüentemente, desencadeou um ciclo de déficits que até hoje o governo tenta equiparar.

À medida que o país evoluía a educação começou a ganhar espaço no âmbito do poder executivo. Portanto, a lei foi o início de uma nova forma de organizar o ensino brasileiro. Porém na época, a formação docente ainda não estava como prioridade.

Na tentativa de mudar essa realidade o movimento da Escola Nova impulsionou o ambiente educacional na tentativa de fomentar uma educação mais inclusiva e adotar o modelo de educação prática da vida – linha de pensamento do filósofo John Dewey. Para Dewey (1959, p. 354),

a educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contacto ou no trato ordinário

entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social.

Ou seja, é o aprender fazendo, pois ela entrelaça o ser prático com a importância da teoria, visando encorajar a imaginação das crianças em ambos os níveis e torná-las competentes nos diversos campos da atividade humana. Neste sentido, destacamos que as ideias do Dewey trouxeram avanços para a educação, pois era vista pela população como algo imposto às crianças, por meio de disciplinas rígida.

Outro ganho para a educação do país, foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que surgiu no intuito de confutar os problemas que impediam o seu desenvolvimento. Neste período, apesar do controle ideológico existente no currículo, houve o ensaio para a criação de um sistema organizado de ensino, tendo como primeira iniciativa do governo a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2008; PALMA FILHO, 2005).

Embora o acesso à educação ainda não fosse de todos, o caráter elitista perde sua preeminência e as escolas secundárias ganham forte expansão. Também, nesta época o educador Paulo Freire ganha destaque nacional devido os métodos de alfabetização³ utilizado e por priorizar a educação da população carente. Conforme, ele afirma: “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983a, p. 79).

No entanto, a ditadura militar (1964-1985)⁴, interrompeu o avanço na educação e, principalmente, as experiências de alfabetização de adultos do Paulo Freire, cujo pensamento e ação era contrário aos interesses nacionais, pois o educador propunha uma apropriação crítica e emancipatória do indivíduo. Sendo assim, tal educação abriria caminhos para luta social contra as desigualdades. Porém, a ditadura impôs a Reforma Universitária (Lei nº 5.540 de 1968) e a substituição do método freireano por técnicas tradicionais de alfabetização (Sistema Mobral) (FONSECA; ARRIADA, 2019).

³ Substituição das cartilhas e livros-texto por um trabalho pedagógico com “palavras geradoras”, extraídas da linguagem corrente dos grupos locais e com a ênfase na relação dialógica com as experiências de vida dos professores, estudantes e familiares (FONSECA; ARRIADA, 2019).

⁴ Foi um regime autoritário que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. O regime militar durou 21 anos, estabeleceu a censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime.

Diante desse contexto, de perseguição aos educadores e a interrupção abrupta de projetos, no período da ditadura, a educação brasileira passou por tempos difíceis e de regressão. Porém, após o fim da ditadura militar, instaurada em 1964 até 1985 – período marcado pela censura, opressão aos direitos democráticos e liberdade de expressão – o país passou por um processo de redemocratização (GUIARO, 2019; FONSECA; ARRIADA, 2019).

A redemocratização foi o momento na história do Brasil em que foram reconquistados os direitos abolidos, restaurados a democracia e houve a transição do governo militar para o governo civil. Durante este processo de redemocratização um marco para esta época foi a Lei da Anistia que concedeu o perdão aos presos e perseguidos políticos, porém também aos militares responsáveis por manter o regime militar em vigor. Ainda, houve o fim do pluripartidarismo, eliminando quase todos os partidos políticos (GUIARO, 2019).

Entretanto, no processo de abertura política, ao mesmo tempo que era permitido uma maior liberdade de ação, ainda a população estava no controle dos militares. Sendo assim, o movimento Diretas Já, trouxe muitas pessoas as ruas que passaram a reivindicar mudanças no cenário político e, conseqüentemente na educação, economia, cultura e sociedade (GUIARO, 2019).

Outro ganho para a educação, foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este exerce atribuições normativa, deliberativa e assessoramento ao Ministério da Educação e, ainda, colabora na formulação da Política Nacional de Educação. Já em 1911, foi criado pelo decreto nº 8.659 o Conselho Superior de Ensino (CSE), que estabeleceu a liberdade e a desoficialização da instrução, ou seja, a criação de instituições de ensino superior não é exclusiva da União (BRASIL, 1911).

Após duas décadas de regime militar e processo de redemocratização, visando universalizar o ensino, aniquilar o analfabetismo no país, melhorar as condições da sociedade com determinação dos direitos e deveres dos entes políticos e dos cidadãos, foi promulgado em 1988, a Constituição Brasileira.

Diante dos avanços, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as normas e a organização da educação brasileira, seja do ensino público ou privado, visando garantir o direito da população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade.

Em sua organização a educação brasileira compreende dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A educação básica é dividida em etapas, sendo a

Educação Infantil que compreende crianças de zero a três anos (creches) e de quatro e cinco anos (pré-escola) a primeira etapa, a Educação Fundamental corresponde aos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), já a última etapa equivale ao Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), podendo ser técnico profissionalizante ou não. A educação infantil e fundamental é de responsabilidade municipal e o ensino médio dos estados. Já o ensino superior, cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições de ensino.

Ainda, em sua organização, a educação brasileira abarca algumas modalidades que são incluídas em todos os níveis, sendo elas: educação especial; educação a distância, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação básica do campo, educação escolar quilombola (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB passou por algumas modificações, como: atualização do currículo, incluindo disciplinas de artes visuais, dança, música e teatro e, a reformulação na grade curricular do ensino médio, por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, percebemos uma estruturação na educação brasileira, no intuito de ofertar e garantir o direito de ensino gratuito e de qualidade a todas as pessoas.

3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

De acordo com a história da educação brasileira, a formação do professor passou a ser uma preocupação e voltou a ser prioridade tardiamente. Entretanto, nas últimas décadas, devido a exigência de aperfeiçoamento na atualidade, percebemos que essa temática vem ganhando destaque, uma vez que para a atuação docente é essencial que o mesmo possua conhecimentos que o habilite para o exercício da profissão.

O docente é o profissional responsável pela formação humana e científica. Sendo assim, requer deste um aprendizado constante, uma necessidade de saberes historicamente acumulados que subsidiam uma prática pedagógica que tende a formular uma nova prática. Sendo assim, a construção do professor é por meio de estudos, pesquisas e experiências (CARDOSO, BATISTA e GRAÇA, 2016).

Segundo Tardiff (2002), a construção da identidade docente é a partir de variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida. Logo,

notamos que o conceito da construção da identidade não é estático, carrega consigo uma noção dinâmica (PIMENTA, 2002; TIMM; ABRAHÃO, 2015).

Esse processo identitário precisa de tempo, requer acomodar as inovações, (re)pensar as práticas, assimilar as mudanças, autoavaliar o que faz, como faz e porque faz. Dessa forma, a identidade do professor é “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2008, p. 16). De modo que o eu pessoal e profissional sejam indissociáveis (NÓVOA, 2008).

A esfera pessoal aponta a perspectiva subjetiva do professor, aquela em que decorre pelas marcas pessoais ao longo do ciclo de vida. Enquanto que na esfera profissional, envolve os percursos dos professores em uma ou mais instituições de ensino. Segundo Buss (2008), é um processo complexo que entrecruzam as fases da vida e a profissional, podendo ser única em muitos aspectos.

“Ser professor” é ir além de aprender a “saber ensinar”, é aprender a “ser alguém que ensina” (AKKERMAN; MEIJER, 2011). Por isso, “abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168).

Dentro das instituições, por meio de um processo de socialização ocorre a conexão entre educação, trabalho e carreira, com essas interações a identidade é construída (DUBAR, 2012). Desse modo, esta resulta das relações construídas consigo e com o social. Essa construção perpassa toda a vida profissional, desde a escolha pela docência até a atuação profissional. Sendo assim, formar pressupõe troca, interações sociais e um contínuo aprendizado (NÓVOA, 2008).

Neste sentido, a identidade docente é construída por diversos caminhos, histórias e experiências. Ainda, como aliado ao exercício da atuação profissional do professor, contamos com os quatros pilares da educação compostos por: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver e 4. Aprender a ser, que contribuem para que ocorra a práxis pedagógica, que segundo Sánchez Vásquez (1977, p. 241) *apud* Caldeira e Zaidan (2013, p. 19) “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

O docente “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101). Sendo assim, além desses conhecimentos, o

profissional docente precisa alinhar suas formas de atuação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, Diretrizes Curriculares, entre outras constantemente, favorecendo para um aprendizado completo, englobando o citado no currículo com as vivências práticas.

No ensino superior a discussão sobre a construção da identidade docente tem ganhado espaço em debates, pesquisas e teorizações. Segundo Pimenta (2002), os motivos que levam o docente universitário a escolher tal profissão são: construção histórica do docente, características do sujeito, das experiências e das práticas sociais que, dinamicamente, constroem sua identidade como professor.

CONSIDERAÇÕES

Apesar da construção educacional brasileira ter uma trajetória de quase 500 anos, o país ainda enfrenta gargalos na área. Um problema secular no Brasil é a (des)valorização do professor, o que pode ser um fator que influencia na qualidade do ensino. Desde o início da educação no país, vemos que a preocupação do governo estava em controlar/explorar as riquezas existentes e em educar apenas a população elitizada, tanto que negligenciaram a formação dos professores por muitos anos.

No entanto, com a criação da LDB a educação passou a ter uma organização escolar, garantia de acesso a toda a população e a exigir formação mínima para exercer a atividade docente. Porém, ainda é notável o descuido do governo em promover e garantir uma educação de qualidade.

Mediante aos achados e as informações expostas até aqui, podemos entender que a identidade docente é um conceito complexo que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, bem como, as vivências pessoais e as experiências profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho.

4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

4.1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é outro nível da educação brasileira que compreende a graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Esta é responsável por formar e qualificar o indivíduo em uma determinada área. Dessa forma, atuar no ensino superior exige práticas docentes voltadas para pesquisar as novas informações e desenvolver a criticidade, comparar e analisar informações, colaborar cientificamente, dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação.

Além disso, no âmbito do ensino superior tem tornado cada vez mais relevante trabalhar com a dimensão da interdisciplinaridade, bem como com a utilização de metodologias ativas. Esses recursos auxiliam na interação de duas ou mais diferentes áreas do conhecimento e proporciona ao discente programar suas ações e contribuir com o meio no qual se relaciona (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004). Dessa forma, interliga: homem, sociedade, vida e conhecimento, ultrapassando assim, o modelo tradicional de ensino.

Sendo assim, trabalhar com o conhecimento nos cursos superiores implica em orientar os acadêmicos a buscar informações, documentá-las, analisá-las e assumirem seu significado e sua aplicação à resolução dos problemas e situações pessoais e sociais. Na atualidade aprender como fazer este trabalho faz parte da formação do professor, composta pela qualificação científica e pedagógica que caracterizam a docência, é condição indispensável para a qualidade do ensino universitário (ZABALZA, 2004).

Neste sentido, ao falarmos sobre o processo de formação, estamos falando da construção da identidade de um indivíduo, que abrange desde os conhecimentos e as habilidades, até seus valores e significados, indo além do período escolar e dos conteúdos da graduação (NÓVOA, 2008; ZABALZA, 2004).

A formação profissional do docente universitário ocorre em diversas fases do trabalho de maneira contínua, dinâmica e constante (TARDIF, 2002). Ser docente envolve apropriação de saberes científicos e saberes pedagógicos, ambos são fundamentais para o exercício da docência e determinantes na formação do professor (VIOLA, 2007). Entretanto, percebemos que uma grande parcela dos professores que

atuam no ensino superior não possui formação para ser educador, isto é, não dispõe dos saberes decorrentes e necessários da teoria pedagógica (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Ao longo de sua história a interação com os outros indivíduos formam e transformam o ser humano (NÓVOA, 2008). Portanto, na busca pelo conhecimento não há uma linearidade dos saberes. A atividade docente nos mostra que o conhecimento é constantemente atualizado, por meio de formações continuadas, experiências práticas e vivências em seu contexto de trabalho (NUNES, 2013). A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas.

Dessa forma, este capítulo/artigo visa abordar os principais marcos do ensino superior brasileiro, por meio das Leis e Diretrizes e Bases (1996) que regem e organização a educação do ensino superior. Diante deste contexto, o estudo inicialmente foi desenvolvido por pesquisas bibliográficas, utilizando como instrumentos: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

As fontes foram pesquisadas por meio das plataformas Google Acadêmico, e Scielo. Utilizamos termos de pesquisa da literatura combinados com o operador booleano AND incluindo as seguintes terminologias 'Ensino Superior', 'Legislação do ensino superior', 'Ser Docente' e 'Docência no ensino superior'. Os achados deram embasamento para a pesquisa. Das diversas normas instituídas, demos ênfase as Leis de número 4.024/61, 5.540/68 e 9.394/96, pois são as principais diretrizes do ensino superior no Brasil.

4.2 LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior no Brasil é organizado a partir de normas instituídas por meio de instrumentos legais. Estas leis, ainda que não explicitamente, traduziram o cenário político, social e econômico na época, em especial da educação superior. No entanto, com o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, foi necessário estabelecer critérios para que fosse garantido a equivalência entre o ensino dos cursos superiores criados.

Até hoje o Brasil teve três principais Leis de Diretrizes e Bases, sendo a primeira promulgada em 1961, Lei nº 4.024 a tratar especificamente no objetivo de organizar em caráter nacional e sob a rege da União a legislação educacional brasileira, substituindo as Leis Orgânicas do Ensino e demais normativas anteriores.

Direcionado à educação superior, a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 fixou alguns artigos. Quanto à administração do ensino superior competia ao Conselho Federal de Educação, sobre a administração do ensino:

Art. 9.:

a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

§ 1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f, h e i;

§ 2º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva (BRASIL, 1961).

Relacionado ao sistema de ensino competia a União a atribuição de reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino superior, porém se aos Estados, por durante 5 anos, mantivessem as universidades caberia a Ele decidir o reconhecimento da instituição. Ainda, as escolas de nível superior poderiam cobrar anuidades (prestações de contas) para eventuais aplicações e melhorias escolares (BRASIL, 1961).

Ao ensino superior caberia a pesquisa, o desenvolvimento da área das ciências, letras e artes, bem como a formação de profissionais. As aulas poderiam ser ministradas em estabelecimentos, cooperação de institutos de pesquisa ou centros de treinamento profissional. Relacionado a expedição dos diplomas, era de responsabilidade das universidades. No ensino superior os cursos estavam voltados para graduação, pós-graduação e especialização, aperfeiçoamento e extensão (BRASIL, 1961).

Na garantia do funcionamento do ensino superior, o Conselho Federal de Educação fixou nos artigos 66 ao 78: currículo mínimo e a duração dos cursos habilitados, programa de cada disciplina (plano de ensino) de responsabilidade do docente, calendário escolar (mínimo de 180 dias), controle de frequência dos alunos e professores (75% presença) e os diretores e eram nomeados pelo Presidente da República (BRASIL, 1961).

Voltada para as universidades, a Lei nº 4024 de 1961 estabelece que:

Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior vetado.

§ 1º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

§ 2º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e de aplicação e treinamento profissional.

§ 3º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 4º O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplina lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 5º Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos.

Art. 80 As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

Art. 81. As universidades serão constituídas sob a forma de autarquias, fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

Art. 82 Os recursos orçamentários que a União, consagrar à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. (art. 168, II da Constituição).

Art. 84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor pro tempore.

Já na categoria de disposições gerais e transitórias, a LDB de 1961 constituiu que os diplomas nacionais precisavam de um registro em órgãos do Ministério da Educação e Cultura, aos diplomas estrangeiros dependiam de uma revalidação e, nos casos de transferências de instituições de ensino superior, só seria válido após a aprovação dos órgãos competentes.

Com mais de 12 anos de tramitação no Congresso Nacional, essa lei é resultado de intensos embates em torno de duas concepções de mundo, sociedade, homem e educação, na maioria das vezes sedimentados por entraves políticos (BRASIL, 1961).

Dessa forma, o ensino superior passou a ter autonomia, responsabilidade didático-científica, administrativa e de gestão, privilegiando ao princípio de

indissociabilidade entre ensino e pesquisa. É importante destacar, que para a educação não há conhecimento pronto e acabado, cada momento de aprendizagem é único, por isso se faz necessário considerar o cotidiano e a vivência (ZOCCOLI, 2009).

Apesar dos avanços, essa Lei nº 4.024 passou por inúmeras alterações, tanto que em meio à ditadura militar foi promulgada a Lei nº 5.540 instituindo normas de organização e funcionamento do ensino superior, por meio de estatutos e regimentos próprio das universidades, implementação de representantes discentes, autonomia didático-científica, disciplinas, administrativa e financeira, criação de conselhos (curadores e de docentes), nomeação de Reitor, Pró-reitor e Diretores, formação dos docentes e concurso vestibular (BRASIL, 1968).

Nesta Lei dos 59 artigos, constam 42 vetos (alíneas, parágrafos e artigos). Ainda, podemos destacar a inserção das disposições sobre o corpo docente e discente. Na história da educação brasileira, esta foi a única lei dedicada especificamente ao ensino superior. No entanto, em seu compêndio, impôs a retenção da expansão do ensino superior público (BRASIL, 1968). Esta fica vigente até 1996 quando ocorre a promulgação da atual lei de diretrizes e bases da educação nacional.

O projeto de LDB defendido pelo Fórum visava assegurar “a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização” (BRZEZINSKI, 2010, p. 190). Como resultado de um longo embate, entre duas propostas, no ano de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesta Lei, o ensino superior é contemplado no capítulo VI, do artigo 43 a 57. Vale ressaltar que dentro da Lei, o artigo 84 aborda monitoria; o artigo 87 institui a década da educação; que a partir de 2006 só foram aceitos docentes na educação básica com formação em IES, ainda “II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 22).

Mesmo após a aprovação da LDB, o Governo Federal permaneceu empenhado em regulamentar as lacunas deixadas nessa lei. Como iniciativa, o MEC mantém vários programas e ações voltados para o desenvolvimento do ensino superior. Sendo assim, para garantir o acesso no ensino superior, foram criados programas de avaliação de ingresso e rendimento, sendo eles: o Sistema de Seleção Unificada

(Sisu), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (Marca) (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Ainda vislumbrando a ampliação do acesso ao ensino superior, foram implementados programas de auxílio financeiro aos estudantes de graduação, como:

Fies – o Fundo de Financiamento Estudantil é um dos principais instrumentos para a ampliação do acesso à educação superior. Em 2010, com a criação do FGEDUC – Fundo de Garantia de Operações de Crédito educativo, que dispensa a apresentação de fiador e a possibilidade de pagamento do financiamento com trabalho, houve uma ampliação expressiva nos últimos anos (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Programa Bolsa Permanência – concede auxílio financeiro a estudantes de graduação matriculados em instituições federais de ensino superior egressos de escolas públicas, desde que a renda per capita seja de até 1,5 salários mínimo (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

PROMISAES - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior tem o objetivo de fomentar a cooperação técnica, científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura. O projeto oferece apoio financeiro no valor de um salário mínimo mensal para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países pobres (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Além dos financiamentos, o governo percebeu que era necessário garantir maneiras de apoiar a permanência dos acadêmicos. Neste sentido, temos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que visa ampliar a oferta em até 30%. Aos estudantes de baixa renda em Instituições de Ensino Privado, foi instituído desde 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni). Para os discentes matriculados em cursos de graduação em Instituições Federais, foi criado em 2008, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e, ainda, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiências (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Na mesma perspectiva, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), foram criados Programas de convênio, fomentando o empreendedorismo, manutenção dos estudantes durante o curso e formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantenha intercâmbio (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Já na busca pelo incentivo ao ensino, pesquisa e extensão, foram criados os seguintes programas:

MAB - Mobilidade Acadêmica é o processo que possibilita ao discente matriculado em uma IES estudar em outra e, após a conclusão dos estudos, a emissão de atestado de comprovante de estudos, registro em sua instituição de origem. A mobilidade acadêmica envolve a existência de condições apropriadas, que contribuem com a formação e o aperfeiçoamento dos quadros docente e discente, objetivando a aquisição de novas experiências e a interação com outras culturas. O Programa de Mobilidade Acadêmica deve ser realizado de acordo com o Calendário Universitário, permitindo que os estudantes, participantes do programa, estejam sujeitos às normas regimentais e estatutárias da IES. Normalmente a mobilidade acadêmica não excede um ano letivo (dois semestres) (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

ProEXT - é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na inclusão social, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

PET - Programa de Educação Tutorial foi criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos em grupos organizados a partir de cursos de graduação das IES do País. Atualmente há 121 Instituições de Ensino Superior envolvidas no programa, distribuídos em 842 grupos. O grupo PET, uma vez criado, mantém suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os seus membros possuem um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas do Programa (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Além desses programas voltados para a educação, desenvolveram ações na área da saúde, por meio de reordenação da oferta de cursos de Medicina e de vagas para residência médica, possibilitando melhorias do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) com o Programa Mais Médicos e melhores condições para que os hospitais federais possam desempenhar com qualidade suas funções com o Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais (Rehuf) (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Diante da diversidade e quantidade de programas criado pelo governo, por incentivo ao ingresso e permanência no curso de graduação, observamos que ainda, a formação continuada dos docentes e formação complementar aos discentes, por meio do Programa de Formação docente e Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento são ações tímidas, necessitando de uma maior atenção ao público que está por finalizar o curso de ensino superior e aos que já são formados (GONÇALVES, 2015; PORTAL MEC, s.d).

Embora a expansão do ensino superior tenha se dado sem o devido planejamento e o crescimento de instituições acontecido, segundo critérios

econômicos, houve um crescente incentivo e facilidades para o ingresso. A implantação desses programas na educação superior voltado aos discentes, tem como preocupação a inserção de indivíduos que possuem baixa renda, como também, ampliam o percentual de jovens na permanência e finalização da sua graduação.

Assim, atuar na educação superior envolve práticas que se relacionam com a docência em outros níveis de ensino, como também, abarca especificidades da docência universitária, como por exemplo, a atuação na pesquisa e extensão. Dessa forma, segundo Cunha (2019) essa profissão requer interligas os múltiplos saberes.

CONSIDERAÇÕES

O sistema educacional brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da LDB de 1996, que alterou a estruturação do sistema escolar, proporcionando uma melhor organização. Estas leis, historicamente, foram construídas atrelada a interesses políticos, sociais e econômicos, demarcando cada uma à sua época.

Entretanto, observamos que a formação docente ainda carece por atenção e a legislação para a educação superior apresenta lacunas quanto à formação didática do professor universitário (CUNHA, 2009). Além disso, a demanda de professores que atuam nas diferentes áreas de ensino tem aumentado e, ainda, concomitante a isto, encontramos docentes em exercício enfrentando desafios e com demandas para as quais não tem preparo.

Segundo Masetto (2003), os professores tem conscientização de que, seu papel de docente do ensino superior exige capacitação específica para o seu exercício, indo além do curso de bacharel, mestrado ou doutorado. No entanto Bastos (2007) destaca que o critério de ingresso para a docência tem sido apenas o conhecimento específico na área e a titulação acadêmica. Sendo assim, indo de encontro as ideias de Corrêa e Ribeiro (2013) entendemos que é necessário que órgãos se envolvam na construção, junto às IES, de modo que ocorra o incentivo à formação pedagógica no ensino superior.

5 SER DOCENTE NA FISIOTERAPIA

5.1 INTRODUÇÃO

No ensino superior, em destaque na área da Fisioterapia, a grande maioria dos docentes não possui uma formação pedagógica para o exercício da profissão. Por diversas vezes a atividade docente é iniciada por diferentes caminhos, história, experiências e expectativas (PIVETTA; ISAIA, 2008).

Apesar da profissão Fisioterapia ter sido regulamentada a pouco tempo, a docência é uma das profissões mais antiga, “nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo” (LENGERT, 2011, p. 2) e, é por meio dela que se formam os demais profissionais. Neste sentido, este capítulo/artigo objetiva elucidar estudos com enfoque à construção do docente de ensino superior formado em Fisioterapia.

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em sites e plataformas de busca de artigos científicos, utilizando os comandos: Docência, Ensino Superior, Fisioterapia, Legislação, Construção do Ser Docente e História da Fisioterapia. Os achados foram identificados pelos títulos e pelos resumos. Ao todo, foram revisados sete estudos, tendo como critério: (1) Escritos em português, inglês ou/e espanhol; (2) Forneceram informações relevantes sobre a história, legislação e construção do docente formado em Fisioterapia; e (3) Foco em práticas e saberes docentes. Esperamos com essa produção, munir os profissionais fisioterapeutas, de argumentos científicos capazes de fortalecer as práticas pedagógicas e auxiliar na construção do ser docente.

5.2 HISTÓRIA DA FISIOTERAPIA

O início da Fisioterapia teve seus primórdios na antiguidade (4.000 a.C e 395 d.C), por meio dos recursos, técnicas, instrumentos e procedimentos existentes na época, como por exemplo, o uso do peixe elétrico, da água morna e dos aromas. Como fins terapêuticos, os sacerdotes utilizavam a ginástica (movimentos do organismo humano) em disfunções orgânicas já instaladas (BOTOMÉ; REBELATTO,

1999). Ainda, como tratamento medicinal, utilizavam dos recursos físicos naturais, por exemplo o banho de sol (GAVA, 2004). A principal preocupação dos atuantes da saúde era a de curar.

Na idade média (século IV e XV), em decorrência da influência religiosa, ocorreu uma interrupção no avanço dos estudos e da atuação na área da saúde, pois para a igreja o corpo humano era considerado sagrado. Assim, os exercícios passaram a ser direcionados para a nobreza e o clero com o objetivo de aumentar a potência física, enquanto que para a burguesia e os lavradores serviam para diversão (BARROS, 2002 *apud* NASCIMENTO, 2011).

Com a chegada do desenvolvimento científico e literário, período do renascimento (século XV e XVI), os estudos foram além da ideia curativa, passaram a realizar a manutenção do estado normal existente nos indivíduos saudáveis. Ainda nesta época, há a divisão entre os profissionais de reabilitação (foco em pessoas com alguma morbidade) e os que cuidavam da saúde de pessoas sadias. Essa época contribuiu para que o objeto de trabalho da Fisioterapia permanecesse direcionado ao atendimento de indivíduos já enfermos. De acordo com David *et al.* (2013) essa foi a fase proêmio da Fisioterapia.

No período da industrialização, em que a população (classe proletariada) era submetida a condições de trabalho excessiva, má alimentação e sem saneamento básico nas cidades, o fisioterapeuta ficou limitado a trabalhar na reabilitação das condições que o organismo perdeu, excluindo modalidades de prevenção. Os recursos elétricos, térmicos e hídricos e a aplicação de exercícios utilizados passaram por evolução para atender a demanda da época.

As primeiras escolas de Fisioterapia surgem na Alemanha com os trabalhos voltados para a massoterapia (realizado por Mendell e Cyriax), de cinesioterapia respiratória (realizado por Winifred Linton) e fisioterapia neurológica (desempenhado por Berta Bobath e Karel Bobath) (GAVA, 2004). Com a intenção de disseminar a Fisioterapia no mundo foi criada a World Confederation for Physical Therapy (Conferência Mundial de Fisioterapia) em Londres (GAVA, 2004). Na América do Norte a fisioterapia chega na Escola de Medicina de Harvard entre 1912 e 1916 (CALVALCANTE *et al.*, 2011).

Com o elevado número de pessoas mutiladas e lesadas decorrentes das guerras mundiais, necessitando (re)adquirir o mínimo de condições para retornar as atividades sociais e produtiva, a Fisioterapia surge como profissão mediante a

necessidade de reabilitação (GAVA, 2004 *apud* COSTA, 2011). No final do século XX, a Fisioterapia é chamada “Área da Saúde” (BOTOMÉ; REBELATTO, 1999).

No decorrer da história, a profissão foi evoluindo e teve seus recursos e formas de atuação amplificados. No Brasil, a Fisioterapia foi influenciada com a vinda da família Real, que desembarcou com aproximadamente quinze mil pessoas para servi-los, trazendo os avanços existentes na Europa e obrigando que os profissionais brasileiros se adequassem (NOVAES, 1998).

No Rio de Janeiro os recursos fisioterápicos faziam parte da terapêutica médica com serviço de eletricidade médica e serviço de hidroterapia, ainda existente nos dias de hoje, conhecido como “Casa das Duchas”. Motivado pelo crescente número de portadores de sequelas da poliomielite e o aumento de acidentes de trabalho, foi criado em São Paulo, na USP, o primeiro curso técnico para a formação dos fisioterapeutas (nomenclatura da época), porém com uma visão apenas de reabilitação, pois na época compreendia a saúde como instrumento de sustentação econômica e, não, como direito social (PEREIRA; ALMEIDA, 2006; NOVAES, 1998).

Somente em 1969 ocorreu a regulamentação da Fisioterapia como profissão de nível superior pelo Decreto Lei nº 938 (BRASIL, 1969). O desenvolvimento da profissão ocorreu em momentos turbulentos com forte crise no setor da saúde (ditadura militar, sobrecarga epidemiológica as condições de saúde e deficiência do sistema assistencial brasileiro).

Em 12 de setembro de 2001 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo parecer nº CNE/CES 1.210/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação de Fisioterapia, porém sua publicação no Diário Oficial da União (DOU) em março de 2002 (BOTOMÉ; REBELATTO, 2008).

Para regularizar a atuação do fisioterapeuta, legislar e estabelecer o código de ética no âmbito nacional foi criado o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (Coffito) e, já para legislar e fiscalizar o serviço do fisioterapeuta criaram o Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (Crefito) (HOUAISS, 2001; REBELATO; BOTOMÉ, 1999; BRASIL, 1975).

Neste sentido, conforme quadro 1 a seguir, por meio das Leis, Decretos e Emendas a profissão conquistou a legalidade e conferiu aos profissionais direitos e deveres.

Quadro 1: Principais Leis, Emendas e Decretos que regem a profissão de Fisioterapeuta.

DECRETO-LEI Nº 938, DE 13 DE OUTUBRO DE 1969	Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, e dá outras providências.
LEI Nº 6.316, DE 17 DE DEZEMBRO DE 1975	Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e dá outras providências.
DECRETO Nº 90.640, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1984	Inclui categoria funcional de Fisioterapeutas no grupo de outras atividades de nível superior da Lei 5.645/70.
LEI Nº 8.856, DE 1º DE MARÇO DE 1994	Fixa a Jornada de Trabalho dos Profissionais Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional.
LEI Nº 9.098, DE 19 DE SETEMBRO DE 1995	Revoga as disposições que menciona, relativas a recurso à instância ministerial.
EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 34, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2001	Dá nova redação à alínea c do inciso XVI do art. 37 da Constituição Federal.
LEI Nº 10.424, DE 15 DE ABRIL DE 2002	Acrescenta capítulo e artigo à Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento de serviços correspondentes e dá outras providências, regulamentando a assistência domiciliar no Sistema Único de Saúde.
LEI Nº 13.830, DE 13 DE MAIO DE 2019	Dispõe sobre a prática da equoterapia.

Fonte: COFFITO, 2019; ARAÚJO, 2014.

Embora a profissão seja considerada recente com 53 anos de regulamentação, no Brasil a formação em fisioterapia evoluiu de forma lenta nas décadas de 70 e 80, porém atingiu acelerada expansão a partir de 1997 e, com a pandemia da Covid-19, podemos destacar que a população pode compreender as atribuições do fisioterapeuta e sua importância dentro e fora da área hospitalar.

5.3 ÁREAS DE ATUAÇÃO

De acordo com a apresentação no site do Coffito, a Fisioterapia é:

Uma Ciência da Saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinéticos funcionais intercorrentes em órgãos e sistemas do corpo humano, gerados por alterações genéticas, por traumas e por doenças adquiridas. Fundamenta

suas ações em mecanismos terapêuticos próprios, sistematizados pelos estudos da Biologia, das ciências morfológicas. Fisiológicas, patológicas, bioquímicas, biofísicas, biomecânicas, cinesioterápicas, além das disciplinas sociais e comportamentais (COFFITO, s.d).

Ou seja, conceitualmente a Fisioterapia é definida como a ciência da saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinéticos funcionais, gerados por alterações genéticas, por traumas e/ou doenças adquiridas. Como parte do processo terapêutico utilizam de conhecimentos e recursos próprios.

Dessa forma, para que o profissional seja dotado de conhecimentos em sua área de atuação, na formação o fisioterapeuta requer as seguintes competências e habilidades:

Art. 4º

I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional,

a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (BRASIL, 2002).

Todas as competências e habilidades elencadas formam um profissional capaz de atuar nas diversas áreas que a Fisioterapia desempenha. Sendo assim, compete a este profissional atuar nas seguintes áreas: Fisioterapia em Acupuntura, Fisioterapia Aquática, Fisioterapia Cardiovascular, Fisioterapia Dermatofuncional, Fisioterapia Esportiva, Fisioterapia em Gerontologia, Fisioterapia do Trabalho, Fisioterapia Neurofuncional, Fisioterapia em Oncologia, Fisioterapia Respiratória, Fisioterapia Traumatológica, Fisioterapia em Osteopatia, Fisioterapia em Quiropraxia, Fisioterapia em Saúde da Mulher e Fisioterapia em Terapia Intensiva (COFFITO).

A Fisioterapia em Acupuntura regulamentada pela Resolução nº 219, de 14 de dezembro de 2000, é uma área milenar de um conjunto de técnicas e conhecimentos da Medicina Tradicional Chinesa (MTC) que tem bases preventivas e curativas que atua sobre a óptica do desequilíbrio da perda da homeostase (yin/yang) e das energias celestes, como: frio/calor, vento/umidade, etc. Essa prática integrativa é contemplada no Sistema Único de Saúde (SUS) (COFFITO, 2000).

Fisioterapia Aquática ou Hidroterapia é regulamentada pela resolução nº 443, de 3 de setembro de 2014 que resolve:

Art. 1º Disciplinar a atividade do fisioterapeuta no exercício da Especialidade Profissional em Fisioterapia Aquática.

Parágrafo único. Para todos os efeitos, considera-se como Fisioterapia Aquática a utilização da água nos diversos ambientes e contextos, em quaisquer dos seus estados físicos, para fins de atuação do fisioterapeuta no âmbito da hidroterapia, hidrocinesioterapia, balneoterapia, crenoterapia, cromoterapia, termalismo, duchas, compressas, vaporização/inalação, crioterapia e talassoterapia (COFFITO, 2014, p. 1).

Sendo assim, a hidroterapia utiliza como recurso a água em prol “de ações de prevenção, promoção, proteção, educação, intervenção, recuperação e reabilitação aos pacientes” (COFFITO, 2014, p. 1).

A atuação da Fisioterapia Cardiovascular é regulamentada pela resolução nº 454, de 25 de abril de 2015. Esse profissional ajuda na prevenção e na reabilitação de pacientes diagnosticados com doenças cardiovasculares e síndrome metabólica, nos ambientes hospitalares, ambulatoriais e domiciliares (COFFITO, 2015).

A Fisioterapia Dermatofuncional é uma especialidade que atua restaurando, desenvolvendo e conservando a capacidade físico-estético-funcional nos distúrbios endócrinos, metabólico, dermatológicos, linfáticos, circulatórios, osteomioarticulares e

neurológicos, tanto clínicos quanto cirúrgicos, que fazem a interrelação com o sistema tegumentar (COFFITO, 2011). Nos últimos anos, tem ganhado cada vez mais espaço no mercado. Esta área é regulamentada pela resolução nº 362, de 20 de maio de 2009.

A especialidade Fisioterapia Esportiva é reconhecida pela resolução nº 337, de 8 de novembro de 2007, como própria e de exercício exclusivo por fisioterapeuta. Os profissionais de fisioterapia podem atuar nos primeiros socorros, no período pré e/ou pós lesão em ambiente esportivo ou em consultórios (COFFITO, 2007).

Reconhecida pela resolução nº 476, de 20 de dezembro de 2016, a Fisioterapia em Gerontologia atua na prevenção, manutenção e recuperação da funcionalidade do idoso. O profissional desta área precisa conhecer todo o processo de envelhecimento. Além disso, sua atuação pode ser em diversos ambientes, como: domicílio, comunidade, hospitais e entre outros (COFFITO, 2016).

Ainda, o fisioterapeuta pode se especializar na Fisioterapia do Trabalho (resolução nº 465, de 20 de maio de 2016) e atuar na análise do ambiente laboral identificando fatores que podem levar a quadros de disfunções e, conseqüentemente lesões do trabalhador. Também, pode orientar o trabalhador sobre as medidas de prevenções. Esta especialização visa o bem-estar, qualidade de vida e melhoria da saúde do trabalhador (COFFITO, 2016).

A Fisioterapia Neurofuncional ou Fisioterapia Neurológica, regulamentada pela Resolução nº 189, de 9 de dezembro de 1998, atua na recuperação de pessoas acometidas por doenças que atingem o sistema nervoso ou com limitações dos movimentos do corpo decorrentes de acidentes. Na medida do possível, o fisioterapeuta trabalha para que os pacientes retornem suas atividades de vida diárias de forma completa ou (re)adaptada. Ainda, pode atuar na prevenção desses casos, por isso o campo de trabalho pode ser em hospitais, ambulatórios e domicílios (COFFITO, 1998).

Na Fisioterapia em Oncologia ou Fisioterapia Oncológica (regulamentada pela resolução nº 364, de 20 de maio de 2009), o profissional atua no atendimento de pacientes infantis, adolescentes, adultos e idosos, desde o processo de cura até os cuidados paliativos. Sua atuação tem como metas preservar e restaurar a integridade cinético-funcional dos órgãos e sistemas, prevenir, tratar e minimizar os distúrbios e sequelas causados pelo tratamento (COFFITO, 2009).

Com a pandemia da Covid-19 a especialização em Fisioterapia Respiratória ou, antes conhecida como, Fisioterapia Pneumo Funcional, passou a ser mais conhecida pela população. Regulamentada pela resolução nº 318, de 30 de agosto de 2006 que visa a prevenção e o tratamento das doenças que atingem o sistema respiratório, a melhoria do fornecimento de oxigênio para todo o organismo, a liberação das vias respiratórias das secreções e aumentar a capacidade ventilatória do pulmão.

De acordo com a resolução nº 260, de 11 de fevereiro de 2004, no Art. 1º a “Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional é uma especialidade própria e exclusiva do fisioterapeuta” (COFFITO, 2004, p. 1), que atua na prevenção e no tratamento de disfunções do sistema musculoesquelético, osteomioarticulares e tendíneas e traumas traumatológico. O tratamento tem como objetivo maximizar a funcionalidade do paciente minimizando o quadro doloroso (COFFITO, 2004).

A Fisioterapia em Osteopatia (Resolução nº 398, de 03 de agosto de 2011) utiliza recursos manuais para uma abordagem terapêutica do corpo e suas dores, o foco é na recuperação, manutenção e restabelecimento do equilíbrio entre corpo e mente. Esta especialidade atua na origem da dor. O profissional formado nesta área pode manipular as articulações, músculos e nervos para aliviar a dor e melhorar a mobilidade do corpo (COFFITO, 2011).

A Fisioterapia em Quiropraxia é regulamentada pela resolução nº 399, de 3 de agosto de 2011 que objetiva melhorar a flexibilidade, reduzir a dor e recuperar as funções padrões das vértebras, dos músculos e dos ligamentos. É de responsabilidade do quiropraxista o tratamento e prevenção dos problemas nos nervos, músculos e ossos, por meio de um conjunto de técnicas realizadas com as mãos (COFFITO, 2011).

A especialização em Fisioterapia em Saúde da Mulher foi regulamentada pela resolução nº 372, de 6 de novembro de 2009. O profissional atua em todas as etapas da vida feminina e masculina, nas principais afecções: incontinência urinária, disfunções sexuais, prolapso, dores pélvicas, câncer, entre outras (COFFITO, 2009).

A Fisioterapia em Terapia Intensiva foi regulamentada em 2011 pela resolução nº 402, de 03 de agosto. Essa resolução estabeleceu a função do fisioterapeuta na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) que se caracteriza por realizar avaliação fisioterapêutica, mobilizar pacientes críticos, promover treinamento muscular respiratório, remover secreção e monitorar a ventilação mecânica invasiva e não invasiva (COFFITO, 2011).

Neste sentido, as 15 especializações promovem fundamentos para o exercício da profissão nas diferentes áreas e segmentos. Vale ressaltar que buscar por formação é essencial, pois o profissional permanece atualizado e proporciona ao paciente um tratamento mais adequado, com vistas a promoção da saúde.

5.4 LEGISLAÇÃO PARA A ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No campo da pesquisa o processo de formação do docente universitário faz parte de um cenário recente, principalmente na área da Fisioterapia. Embora, a profissão possua 15 especializações, o fisioterapeuta ao finalizar sua graduação tem como perfil uma formação

Art. 3º [...] generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Detém visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade. Capaz de ter como objeto de estudo o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando a preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional, eleição e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação (BRASIL, 2002).

Sendo assim, o leque profissional do fisioterapeuta é extenso, de acordo com sua formação pode trabalhar em hospitais, ambulatórios, clínicas médicas, centros de treinamentos, SPAs, academias de ginástica, centros de estética, asilos, casas de repouso, empresas e também podem direcionar sua carreira à docência e pesquisa em instituições de ensino superior (COFFITO 12).

De acordo com o regulamento da profissão Fisioterapia, a educação é um dos campos de atuação do profissional, com o “exercício da docência, preceptoria, pesquisa e produção científica” (COFFITO, 2013, p. 7). Conforme com o artigo 41 da Resolução nº 424, de 08 de julho de 2013, o fisioterapeuta deve nortear sua prática, observando:

- I – que a crítica a teorias, métodos ou técnicas seja de forma impessoal, não visando ao autor, mas ao tema e ao seu conteúdo;
- II – que seja obtida previamente autorização por escrito de cliente/paciente/usuário ou de seu representante legal, por meio de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para uso de dados, ou no termo próprio de liberação para uso de imagem.
- III – que é responsável por intervenções e trabalhos acadêmicos executados por alunos sob sua supervisão;

IV – que é responsável por ações realizadas por residentes sob sua preceptoria;

V – que não deve apropriar-se de material didático de outrem, ocultando sua autoria, sem as devidas anuência e autorização formal;

VI – que deve primar pelo respeito à legislação atinente aos estágios, denunciando ao Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional qualquer fato que caracterize o exercício ilegal da profissão pelo acadêmico ou sujeição do acadêmico a situações que não garantam a qualificação técnico-científica do mesmo;

VII – o cuidado em não instigar ou induzir alunos sob sua supervisão contra órgãos ou entidades de classe, estimulando a livre construção do pensamento crítico;

VIII – a proibição, sob qualquer forma de transmissão de conhecimento, do ensino de procedimentos próprios da Fisioterapia visando a formação profissional de outrem, exceto acadêmicos e profissionais de Fisioterapia.

Artigo 42 – Na pesquisa, cabe ao profissional cumprir as normas dos órgãos competentes e a legislação específica, considerando a segurança da pessoa, da família ou coletividade e do meio ambiente acima do interesse da ciência. O fisioterapeuta deve obter por escrito o consentimento livre e esclarecido dos participantes ou responsáveis legais, informando sobre a natureza, riscos e benefícios da pesquisa, disponibilizando, posteriormente, a critério do autor, os resultados à comunidade científica e à sociedade.

Artigo 43 – É vedado ao fisioterapeuta exercer a atividade de docência e pesquisa sem que esteja devidamente registrado no Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional de sua circunscrição, sempre que estas atividades envolverem assistência ao cliente/paciente/usuário ou prática profissional.

Artigo 44 – Ao fisioterapeuta é proibido quando atuando em pesquisa:

I – servir-se de posição hierárquica para impedir ou dificultar a utilização das instalações e outros recursos sob sua direção, para o desenvolvimento de pesquisa, salvo por motivos relevantes e justificáveis;

II – servir-se de posição hierárquica para fazer constar seu nome na coautoria de obra científica da qual não tenha efetivamente participado;

III – induzir ou contribuir para a manipulação de dados de pesquisa que beneficiem serviços, instituições ou a si mesmo;

IV – deixar de manter independência profissional e científica em relação a financiadores de pesquisa, satisfazendo interesse comercial ou obtendo vantagens pessoais;

V – publicar ou divulgar informações inverossímeis ou dados manipulados que venham a prejudicar o julgamento crítico de outros profissionais gerando prejuízos para cliente/paciente/usuário ou para desenvolvimento da profissão;

VI – promover ou participar de atividade de ensino ou pesquisa em que direito inalienável do ser humano seja violado, ou acarrete risco à vida ou de dano a sua saúde, à participação social ou ao meio ambiente respeitando as normas ético-legais em vigor.

Artigo 45 – Na publicação e divulgação de trabalhos científicos o fisioterapeuta deverá garantir a veracidade dos dados e informações, em benefício da ciência.

§ Único: O fisioterapeuta deve garantir que as informações publicadas em seus trabalhos científicos não identifiquem os sujeitos da pesquisa, individualmente, salvo previsto no inciso II do artigo 41 (COFFITO, 2013, p. 7).

Dentre as diversas leis, decretos e resoluções da Fisioterapia, observamos que há uma carência no âmbito da atuação do fisioterapeuta na docência do ensino superior. Nos permitindo interpretar que a preocupação está pautada mais no registro

do profissional do que no tipo de formação. De acordo com o Crefito 16 na área da educação as principais atribuições do professor são:

- a) Dirigir, coordenar e supervisionar cursos de graduação em Fisioterapia/Saúde.
- b) Lecionar disciplinas básicas e profissionalizantes dos Cursos de Graduação em Fisioterapia e outros cursos na área da saúde.
- c) Elaborar planejamento de ensino, ministrar e administrar aulas, indicar bibliografia especializada e atualizada, equipamento e material auxiliar necessários para o melhor cumprimento do programa.
- d) Coordenar e/ou participar de trabalhos inter e transdisciplinares.
- e) Realizar e/ou participar de atividades complementares à formação profissional.
- f) Participar de estudos e pesquisas em Fisioterapia e Saúde.
- g) Supervisionar programas de treinamento e estágios.
- h) Executar atividades administrativas inerentes à docência.
- i) Planejar, implementar e controlar as atividades técnicas e administrativas do ano letivo, quando do exercício de Direção e/ou Coordenação de cursos de graduação e pós-graduação.
- j) Orientar o corpo docente e discente quanto à formação do Fisioterapeuta, abordando visão crítica da realidade política, social e econômica do país.
- k) Promover a atualização didática pedagógica em relação à formação profissional do Fisioterapeuta (CREFITO 16, p. 5).

Diante disso, atuar no campo da educação vai além da sala de aula, porém em todas as atribuições pertinentes o ensino superior exige profissionais capacitados e competentes em diversas áreas do conhecimento para que proporcionem uma formação de qualidade aos futuros profissionais que a IES lançará no mercado.

Sendo assim, o trabalho do fisioterapeuta na educação do ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se limita apenas em ter diploma de bacharelado, especialização ou mestrado e doutorado e experiência profissional, mas somado a isso, se faz necessário ter competência pedagógica, pois além de fisioterapeuta, ele é um educador (MASETTO, 2003).

5.5 CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE EM FISIOTERAPIA

No cenário acadêmico compreender a identidade profissional docente se tornou interesse constante, em que conhecimento e compreensão surgem como um novo espaço (MOREIRA; CUNHA, 2008). Tendo em vista que o papel do professor como aquele que repassa as informações atualizadas já ficou para trás, novas exigências estão sendo postas ao trabalho dos professores, uma vez que há uma redefinição do papel da escola na sociedade contemporânea.

Ensaio identificar as variantes que constituem a identidade docente, minimamente, devemos considerar a instância pessoal e a profissional. Estas são indissolúveis, não é possível afastar as crenças do professor ao realizar as atividades docentes, ou seja, há a união entre o professor enquanto pessoa e o professor como profissional. Então, pensar sobre como determinados modos de ser da pessoa se relacionam ao exercício da profissão é compreender a existência de um processo permanente de construção identitária (PIMENTA, 2005).

Sendo assim, há que se tomar consciência de que para uma nova proposta educacional, que a contemporaneidade trouxe, é necessário um novo professor, que de acordo com Perrenoud (2013), requer transformações na identidade do professor, na sua relação com o saber, na sua maneira de ministrar aulas e no próprio desenvolvimento de suas competências.

Dessa forma, a atuação do docente passa do ensino para a aprendizagem. O foco está na mediação pedagógica, cuja relação professo-estudante está de igual para igual, em constante diálogo onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13). Além disso, o uso das tecnologias, metodologias ativas, integração com o universo do trabalho e incentivo a pesquisa e a extensão pertencem à área de didática e são competências pedagógicas específicas da docência, bem como são fundamentais para a (re)formulação da identidade docente (MASETTO, 2012; PERRENOUD, 2002; ZABALZA, 2006).

Logo, se exige do profissional de educação uma atuação didática diversa. Dessa forma, destacamos a preocupação do Mello (2003) em relação à formação dos professores que estão atuando neste novo modelo, em que o papel do docente não está mais vinculado somente ao domínio e à transmissão dos conteúdos. Assim, podemos compreender que se o docente não recebe uma educação prática e teórica de qualidade, não será protagonista da transformação pedagógica necessária para aprimorar a educação do ensino superior.

Considerando este cenário, para Soares (2013) no que se refere a atuação do professor no ensino superior há um grave problema, pois a formação de docente para o ensino universitário não está amparada em forma de curso específico. A percepção que fica é que mesmo sabendo que possivelmente exercerá a função de professor, a IES não trabalha a formação docente do futuro bacharel.

Segundo Quillice Neto e Orrú (2009) os profissionais bacharéis embora atuem em suas profissões e se reconhecerem nela, quando atuam na docência,

estes não se conhecem como professor. Sendo assim, podemos observar que a docência e a formação na área da saúde, o fisioterapeuta – aqui estudado – têm sido comumente consideradas secundárias por estes profissionais.

Neste sentido, destacamos que o professor de ensino superior, muitas das vezes, possui dupla profissão: é bacharel e docente. Portanto, se faz necessário investir na construção do ser docente, formado em Fisioterapia, na qual deve ser capaz de ensinar e preparar profissionais aptos a atuarem nas atividades diversas na sociedade.

Os estudos elencados no quadro 2 a seguir trazem análises pertinentes para a temática, visando compreender a (re)construção do ser docente formado em Fisioterapia.

Quadro 2 – Estudos sobre a docência e a formação de Fisioterapia

	AUTORES	TÍTULO
1.	PIMENTEL, Clarice Fernandes <i>et al.</i> (2022).	A formação do docente fisioterapeuta de uma instituição pública do estado de Goiás, Brasil: percepção do professor.
2.	GAETA, Cecilia. (2017).	Contexto, currículo e formação de professores em um curso de fisioterapia.
3.	SOARES, Francisco das Chagas da Paz.; CARVALHO, Genyvanna Criscya Garcia. (2013).	Fisioterapeuta professor: prática pedagógica e desenvolvimento profissional.
4.	KULCZYCKI, Marcia Maria.; PINTO, Neuza Bertoni. (2002).	“Fisioterapeuta-professor: práticas pedagógicas e saberes docentes”.
5.	LAZZARI, Daniele Delacanal <i>et al.</i> (2015)	Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia.
6.	PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. (2008)	Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício.
7.	YNOUSE, Alessandra Tiemi. (2011)	A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os estudos selecionados (PIMENTEL *et al.*, 2022; GAETA, 2017; LAZZARI *et al.*, 2015; SOARES; CARVALHO, 2013; YNOUSE, 2011; PIVETTA; ISAIA, 2008; KULCZYCKI; PINTO, 2002) apontam que, até então, poucas instituições e profissionais se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem ou como o sujeito aprende. Em função disso, é provável que os professores tenham incorporado

o modelo de ensino focado na abordagem tradicional, fragmentado e especializado, conforme aprendeu.

Enquanto espaço de um fazer docente, no que se refere ao fisioterapeuta, por possuir experiências na área de especialidade ou domínio de algum conteúdo, tem a ideia de que ele está apto a exercer a função docente no ensino superior. No entanto, apesar dos diferentes modelos de formação para a atuação do fisioterapeuta, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Fisioterapia não possuem orientação em relação a programas de formação docente. Fragilizando assim, a construção do ser profissional de aprendizagem responsável por aspirar e fomentar ao pensamento crítico-reflexivo do acadêmico (PIMENTEL *et al.*, 2022; SOARES; CARVALHO, 2013; LAZZARI *et al.*, 2015).

Ainda, os artigos estudados (PIMENTEL *et al.*, 2022; GAETA, 2017; SOARES; CARVALHO, 2013; PIVETTA; ISAIA, 2008; KULCZYCKI; PINTO, 2002) nos mostram que para o exercício de qualquer profissão é necessário à capacitação própria e específica, sendo assim, para a atuação na docência é preciso ter competência pedagógica. Dessa forma, observamos que os profissionais já tem consciência da necessidade de aprimoramento pedagógico.

Além disso, os estudos (SOARES; CARVALHO, 2013; KULCZYCKI; PINTO, 2002) apontam que os docentes formados em Fisioterapia têm dificuldades relacionadas quanto a postura dos discentes em sala de aula, uso das tecnologias e o como ensinar (ausência da didática). Isto, devido aprenderem a ser docente no próprio exercício da profissão (professor), procurando por, não possuir formação pedagógica, a troca de conhecimento/saberes com os demais colegas e com os acadêmicos.

Já as estratégias pedagógicas utilizadas por estes profissionais são estruturadas, em muitas situações, baseadas na prática/experiência profissional aplicada a uma determinada disciplina e por meio da recordação dos métodos utilizados pelos professores de suas graduações (PIMENTEL *et al.*, 2022; PIVETTA; ISAIA, 2008). Outro fator descrito nos artigos está relacionado a contratação dos professores, pois em muitas instituições não se tem como pré-requisito para o exercício da função alguma formação didático-pedagógica (LAZZARI *et al.*, 2015; KULCZYCKI; PINTO, 2002).

CONSIDERAÇÕES

O fisioterapeuta é definido como um profissional de nível superior da área da saúde. É o profissional que cuida da saúde da população com ênfase no movimento e na função, buscando prevenir, tratar, recuperar e reabilitar disfunções e/ou doenças, tendo como principal objetivo de trabalho a saúde funcional do paciente. Sua atuação pode ser individualizada ou em equipe em todos os níveis de assistência à saúde.

Atualmente, houve o aumento aos estudos referentes a pedagogia no ensino superior, com foco na necessidade de uma formação específica que prepare o profissional para atuar na docência, haja vista que não existe uma formação inicial aos bacharéis que atuam como professor.

Dessa forma, os profissionais que vem assumindo uma segunda profissão, a de ser docente no ensino superior em cursos nos quais obtiveram a qualificação profissional, tem se tornado objeto de pesquisa em prol de investigar sobre os saberes docentes e como a construção do professor é desenvolvida sem a formação pedagógica.

Portanto, observamos que os estudos até aqui realizados revelam que a atividade docente está se construindo com base nos saberes da área específica de conhecimento e nos saberes que vem adquirindo na prática com a vivência de diferentes situações e trocas de experiências com outros profissionais. Evidenciando a necessidade de uma atualização constante e específica da área.

6 CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA NA INSTITUIÇÃO DO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

6.1 INTRODUÇÃO

O docente em sua função é responsável por multiplicar hábitos de leitura e escrita, incentivar a busca pelo conhecimento e fazer do seu aluno um ser crítico e curioso. Ou seja, o professor é a ponte entre a pesquisa e o pesquisador, auxiliando na (re)construção do conhecimento. Para tanto, podemos dizer que pesquisar é um ato de dialogar, de gerar conhecimento para ambos os envolvidos, capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação (DEMO, 2001).

Neste sentido, a ação docente vai para além de um conjunto de teorias e metodologias. De acordo com Silva *et al.* (2016), em sua concepção, divide três dimensões para a ação docente, sendo elas: 1. Conhecimento profissional do professor; 2. Prática profissional e 3. Engajamento profissional.

Na dimensão 1, o conhecimento profissional, condiz a um conhecimento especializado que pressupõe a aquisição de variados saberes que são aporte para o desenvolvimento da prática educacional no âmbito escolar.

A dimensão prática profissional envolve os aspectos relacionados a criação de condições de aprendizagem e o compromisso dos discentes em desenvolver as atividades propostas.

Já a dimensão 3, engajamento profissional Silva *et al.* (2016) relaciona ao espírito de cooperação e inteiração da equipe, sentido social e ético da ação docente individual e coletiva.

Portanto, podemos observar que aprender a ensinar envolve fatores diversos, principalmente o afetivo, cognitivo, ético, etc. É um processo complexo (MISUKAMI, 2004).

Sendo assim, este capítulo/artigo tem como objetivo elucidar os resultados e análise dos dados da pesquisa realizada com os profissionais fisioterapeutas docentes do curso de Fisioterapia de uma Instituição de Ensino Superior no norte do Espírito Santo, no mês de setembro de 2022, com o parecer: 5.479.755, no intuito de compreender a construção da identidade docente do profissional fisioterapeuta.

Para a análise dos dados optamos por utilizar a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Neste sentido, organizamos e categorizamos os dados da

pesquisa em dois eixos, buscando conhecer como o fisioterapeuta iniciou a carreira docente; quais cursos, estratégias e metodologias – aprimoramento na área; o que o motiva na docência, sua concepção sobre a docência na Fisioterapia, etc. O primeiro eixo refere a construção da identidade docente: formação, práticas, experiências e saberes. Já o segundo eixo diz respeito a percepção dos profissionais fisioterapeutas que atuam na docência.

6.2 CONTRUÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE – PERCURSO PROFISSIONAL

Por serem bacharéis e poderem atuar na docência, observamos que durante sua formação não possuem a preparação específica para a docência no ensino superior, sendo assim, para cada indivíduo a transição do ser profissional para ser professor desenvolve de modo diferente, considerando suas trajetórias pessoais, profissionais anteriores e no modo como articulam os diversos conhecimentos para o próprio desenvolvimento (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010).

Corroborando com os estudos de Tardiff (2002); Nóvoa (2008); Buss (2008); Dubar (2012); Cardoso, Batista e Graça (2016), os conhecimentos e saberes necessários à docência transcendem aos que são adquiridos nas instituições de educação formal, inclui também os saberes construídos a partir das experiências do cotidiano que estabelecemos ao longo da vida mediante nossas interações com situações de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da escola.

Um fator determinante para o desenvolvimento profissional coerente e progressivo é o início da docência, pois é um período de apropriação em ser professor, caracterizado, nos primeiros anos, pela aprendizagem de como ensinar no contato direto com os alunos e com o conhecimento que possui sobre a disciplina (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010). É um momento fundamental de socialização profissional, de aprender a ensinar, de aprender conhecimentos, normas, valores e condutas pedagógicas.

Segundo Morosini (2000, p. 19) "[...] temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes". Decorrente disso, a docência do ensino superior brasileiro, é exercida por professores com muitas identidades e em espaços com peculiaridades distintas, caracterizando-se como um complexo e variado sistema

de educação. Por outro lado, quando ocorre a integração passiva do docente ao contexto da profissão, a adaptação e a construção da identidade pode ser difícil (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010).

Embora abordar a identidade nos remeta a um pensamento individual, pensar nessa construção sem levar em consideração também o ambiente de atuação destes, a escola, e as relações que estabelecemos nesse espaço, é pensar numa formação fragmentada. Por isso, sobre essa realidade, o professor do ensino superior aprende a docência de acordo com a socialização ora intuitiva e autodidata ora seguindo a rotina de outros professores, confluindo com sua própria experiência enquanto aluno, com o modelo de ensino predominante no sistema universitário e com as reações do seu alunado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Ambos contribuem para a construção de novos saberes que conseqüentemente ajuda na construção da identidade (TARDIFF, 2014; PIMENTA, 1996; NUNES, 2001).

Neste sentido, para o compreendermos quem são estes profissionais, decidimos por apresenta-los. Foram entrevistados 08 profissionais fisioterapeutas, docentes de uma IES no norte do Espírito Santo, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, faixa etária de 25 a 50 anos. Destes entrevistados, seis possuem curso de pós-graduação, um possui mestrado e um possui doutorado. Atuam na área de terapia manual, osteopatia, pneumofuncional – estudos das sequelas da Covid-19, traumato-ortopedia, desportiva, saúde da mulher (fisioterapia pélvica / uroginecologia), pediatria e neonatologia e terapia intensiva adulto.

A atuação na docência, no ensino superior, dos entrevistados, varia de 1 ano e 6 meses até 20 anos na área. Ministram de duas a seis disciplinas no semestre de natureza teórico-práticas, teórico e/ou estágio. Além do ensino superior, apenas dois entrevistados sinalizaram a atuação em outro nível de ensino (Educação Básica). Entretanto, todos atuam como fisioterapeutas em clínicas, atendimento domiciliar e/ou hospitalais.

Embora os próprios entrevistados decidiram como gostariam de ser identificados na pesquisa, por uma questão de resguardar a identificação dos mesmos, pois em sua maioria escolheram o próprio nome, decidimos por utilizar a nomenclatura: Indivíduo A, Indivíduo B e, assim sucessivamente.

6.2.1 Eixo 1 - A construção da identidade docente: formação, práticas, experiências e saberes

No ensino superior a carreira docente está em crescimento assim como a expansão de criações de instituições particulares no país (VELLOSO, 2004; MICHELOTTO; ZAINKO; ANRICH, 2004). Decorrente disso, destacamos estudos que apontem à docência universitária desenvolvida por bacharéis e o aprofundamento de saberes que possam descrever, ainda que de maneira particular, o percurso profissional docente destes indivíduos, é de extrema importância e se faz necessário para o aprimoramento da profissão.

Neste eixo, com base no que os entrevistados responderam, iremos abordar como os fisioterapeutas iniciaram a carreira docente no ensino superior, suas referências, metodologias utilizadas e como foram instruídos. Mesmo à docência sendo uma possibilidade de atuação para o fisioterapeuta, fica evidente que, ainda, não há um incentivo durante a graduação de Fisioterapia para seguir a carreira. De todos os entrevistados, apenas um sinalizou que *“[...] durante a sua formação (graduação) foi instruído a fazer mestrado e seguir a carreira docente, pois é uma área que precisa muito e é nobre”* (INDIVÍDUO H).

Em contrapartida a fala do Indivíduo H, o Indivíduo C evidencia que além de não ter sido instruído, não teve nenhum elemento que pudesse o direcionar à docência. *“O curso que formei não tinha nem seminário, era prova e mais prova prática”*. Vemos que o docente exerce um papel de impacto na vida do discente, pois é visto como o exemplo/ a referência. Conforme afirma Sung (2007, p. 23), *“[...] precisamos nos educar permanentemente porque não só modificamos o ambiente com as nossas ações, mas também porque o ambiente é uma constante criação nossa”*.

Neste sentido, os entrevistados, Indivíduo A, Indivíduo B, Indivíduo D, Indivíduo E, Indivíduo G e Indivíduo H, apontam que para atuarem na docência universitária tomaram como referência seus professores na graduação e pós-graduação. Enquanto que o Indivíduo C, por ser a segunda graduação e atuar como professor da educação básica, tinha um olhar crítico em relação aos seus docentes. Ele:

achava um absurdo como ‘aquilo’ era professor, porque era conteudismo, decoreba, até para as provas davam dicas, tipo de cursinho, pra você decorar nome de ossos, ligamentos... Não era um conteúdo baseado na aprendizagem, mas sim, na fixação do conteúdo.

Diante das narrativas fica evidente que muitos agem reproduzindo modelos docentes, mas que carecem de reflexão teórica para as tomadas de decisões quando questionados. Corroborando com a ideia de Ribeiro e Cunha (2010, p. 57) "[...]. Em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados [...]. Exercitam saberes e, muitas vezes, têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão".

De acordo com Olive (2002) a possibilidade de aprofundar conhecimento em área de interesse fascina muitos profissionais para a carreira docente. Exemplificando a afirmativa, ainda, na graduação dois entrevistados, Indivíduo E e Indivíduo H, evidenciaram o desejo pela docência, diferente dos demais entrevistados. Também, foi possível identificar que algumas referências foram os impulsionadores para o exercício da profissão, como é o caso do Indivíduo A:

Dois professores identificaram em mim, um certo perfil e sempre incentivaram desde o 3º período da graduação (explicar trabalho, pegar exemplos). Tanto que um deles foi o meu mentor. Também, tem o professor aqui da Instituição que em 2007 ministrou aula de metodologia científica, então a área de pesquisa, acho que contempla também a área da docência. A área de pesquisa me deixou fascinado em buscar formas de estudar.

Questionados sobre a forma de ingresso na carreira docente, quatro profissionais, Indivíduo B, Indivíduo D, Indivíduo G e Indivíduo H, iniciaram por meio de convite; três, Indivíduo A, Indivíduo E, Indivíduo F, por processo seletivo da instituição e um, Indivíduo C, foi por “oportunidade de trabalho, flexibilidade de horário e por ser o caminho mais fácil para sustentar a faculdade”.

Após o ingresso na docência, “a expectativa institucional em relação aos professores é que eles cheguem prontos para o cumprimento de sua tarefa, ou seja, que se revelem aptos a dar conta do ritual da sala de aula [...]” (FONTANA, 2005, p. 148). Entretanto, muitas das vezes, é o primeiro contato do profissional fisioterapeuta com a carreira docente.

Neste sentido, os entrevistados foram questionados em qual momento receberam e/ou buscaram informações sobre estratégias de ensino-aprendizagem. Em resposta,

Não recebi, tive que buscar. Na verdade, recebi alguns materiais. O que eu tinha, o que eu buscava, era com a pedagoga do curso que me ajudou muito quanto a isso e, as dúvidas que eu tinha, era orientado, mas nada no contexto de passo a passo, formas de como trabalhar (INDIVÍDUO A).

Aqui na instituição só as formações pedagógicas do início de ano. Então assim, muito branda, nada de formação profunda, que realmente, desse condição. Então, tudo que aprendi na docência, na verdade eu aprendi com

outros colegas, vou ser bem honesto aqui, com outros colegas, com as experiências ruins de quem deu aula pra mim, com as experiências boas de quem deu aula pra mim e, claro com o estudo que fui fazendo, sobre métodos de ensino, conhecer um pouco mais sobre as metodologias ativas de aprendizagem e, a própria experiência foi moldando o meu fazer pedagógico (INDIVÍDUO C).

As estratégias, eu criei as minhas estratégias. Sempre me pergunto, quando vou dá aula, como eu queria receber essa informação, quando eu era aluno. Então tento facilitar ao máximo possível essa informação, de uma forma que vai fazer diferença na vida profissional (INDIVÍDUO D).

Não recebi. Eu que pesquisei. O que recebi foram algumas instruções da pedagoga do curso, mas não recebi nenhum treinamento específico (INDIVÍDUO E).

Recebi o conteúdo principal e pra ministrar a aula eu estudo, por meio de livros, artigos na internet, material que eu estudei na minha graduação. Tenho que estudar, pois tem muitos anos que não vejo nada dessa disciplina que estou ministrando (INDIVÍDUO F).

Busquei algumas informações. Informações que tive, fui convidado a entrar no mestrado. Entrei no mestrado e tive várias aulas mostrando metodologias ativas, entre outras formas, como transmitir melhor essas informações para os alunos (INDIVÍDUO G).

O que me guiou muito foi a pós-graduação, porque você acaba pegando ali, algumas coisas dos professores mesmo de pós-graduação, porque eles têm um estilo diferente em relação a graduação. A graduação é mais parada ali, e na pós é bem diferente (INDIVÍDUO H).

As falas evidenciam que a instituição promove uma formação no início do ano letivo e, por meio, da pedagoga do curso de Fisioterapia, os professores recebem instruções básica (acolhimento, funcionamento das aulas e atendimento aos discentes, elaboração do plano de disciplina, etc.). Entretanto, fica a cargo de cada docente buscar as informações e estratégias de ensino-aprendizagem. O Indivíduo A, em sua fala, entende

[...] de certa maneira que tive essa preparação acadêmica e, não tive uma especialização em docência do ensino superior, concordo. Mas eu, enquanto professor, recém contratado pela instituição, eu achava talvez que seria, pelo menos, um contexto: 'E aí, você precisa de que?'. Momento nenhum fui chamado para perguntar se eu tinha experiência, em momento nenhum me falaram o que eu deveria abordar, as formas de aprendizado, por exemplo: metodologias ativas. Apanhei muito, nunca tinha dado aula e entrei dentro de uma pandemia, sem nem saber ou ter um tipo de suporte a isso, nenhum tipo de: vem cá, qual a sua dúvida?.

Entendemos que a pandemia tenha sido um contexto novo e surpreendente para todos, fazendo com que a educação buscasse meios de continuar suas aulas e finalizar o semestre letivo, em tempo hábil. Porém, vale ressaltar, que a instituição reorganizou seu sistema e forneceu maneiras para a continuidade das aulas, apesar

de ter sido um momento de novos aprendizados ao corpo docente, discente e administrativo.

Diante dessas falas, convidamos a coordenação e a instituição a reflexão sobre a forma de acolhimento desse profissional bacharel, sem experiência na docência no ensino superior e recém contrato. Será que seria viável (re)pensar numa formação individualizada, com vistas aos tipos de metodologias, preparação de slides, momentos de troca de experiência e entre outros, como uma espécie de receita de bolo, um passo a passo para iniciar o exercício da docência e, ao longo dos anos, o professor começa a caminhar independente, passando a ter liberdade e autonomia docente.

Ainda, pensando em uma esfera macro, estendemos o convite ao Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional a refletir sobre a Resolução nº 424, de 08 de julho de 2013, em seu capítulo IX, em que aborda sobre a docência, preceptoria, pesquisa e publicação, pois apresenta uma legislação tecnicista, voltado a fiscalização, em relação ao exercício da docência, sem abordar as competências e atribuições dos fisioterapeutas enquanto docente.

“A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões” (CUNHA, 2010, p. 25). Dessa forma, à docência exige que o educador tenha muito mais que domínio do conteúdo, é necessário a criação de métodos que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Dentre as variadas metodologias de ensino-aprendizagem, os entrevistados, de acordo com suas referências, seus aprendizados e perfil discente, apontaram as seguintes práticas que realizam na sala de aula:

No primeiro ano na docência, convidei pessoas, que na minha opinião, são referências em uma determinada área, por exemplo em hidroterapia. Trouxe experiência de fora. Dentro da aula de cinesiologia e cinesioterapia, como a ementa não traz essa carga horária de cinesiopatologia, faço a seguinte forma: dou o movimento e passo pros alunos estudarem a disfunção e trazer na próxima aula. Dou muito exemplo prático do dia a dia (esportes, academia, movimento, etc.). Na hidroterapia, por exemplo, peguei o contexto de fazer a maquete, que é algo mais lúdico na fabricação da maquete em si, pois pra eles montarem a maquete tiveram que se basear em cima de um tema, e o estudo começa a ser feito baseado neste tema. Eu cobro demais, mas tento fazer algo mais dinâmico talvez, em que o aluno consiga vê o que estamos fazendo. Tento fazer com que o aluno veja e sinta o que eu estou falando e ensinando (INDIVÍDUO A).

Como a minha disciplina, principalmente pensando em saúde da mulher, é uma área que eles não tinham nem ideia que poderiam trabalhar, eu preciso começar do ‘ba-ba’ e, eu sempre busco a teoria e com a prática clínica que

eu tenho. E nesta disciplina da saúde da mulher acabo também, tendo prática. Já ética é 100% teorias e o que busco pra não entrar na monotonia, roda de debates, busco sempre assuntos de atualidades para discutir baseando nos recursos que a gente tem, nas resoluções que a gente tem (INDIVÍDUO B).

Eu sempre me considero um professor em transformação, eu assim, experimento novas formas de fazer. Eu já fui muito centrado em mim mesmo, mas comecei a verificar que o fato do conteúdo estar centrado em mim e saindo só de mim, isso não necessariamente passava para o aluno. Depois comecei a tentar motivar o aluno, por meio do meu discurso assim, uma aula com muita retórica, muita empolgação, com muita motivação, no sentido da eloquência, e tentar motivar esse aluno, pra que ele aprendesse, pois eu achava que ele não aprendia, porque não estava motivado, mas também, não fez muito sucesso. Hoje, estou me construindo numa tentativa de no meu exercício da docência, centrar o processo de aprendizagem no discente. Então não é jogar o conteúdo no ar e ver quem pega 60%, 70%, mas trazer o tema para discussão, descentralizar o saber em mim, ser mais o mediador e problematizador, não dá respostas pra tudo. É um momento que estou tentando me empenhar neste sentido. É o que estou acreditando que pode dá certo (INDIVÍDUO C).

Tento associar o material teórico a vivência da minha clínica, na minha experiência com o meu paciente. Então eu dou a teoria e tento correlacionar diretamente com minha prática clínica profissional. Quanto a parte de prática, eu só me permito a passar prática pro meu aluno, quando eu tenho certeza de que a técnica vai ser aplicada em cima de um conhecimento pré-estabelecido antes. Tenho muito medo de uma prática de técnica específica sem o meu aluno conhecer antes. Isso eu acho que é a diferença entre o aluno ser um profissional e ser um técnico. Ele só fez a prática e não pensou quando utilizar aquela técnica. Não toma decisão clínica (INDIVÍDUO D).

Utilizo a apresentação de slide, o quadro, faço estilo um mapa mental e obtive um retorno favorável dos alunos, segundo eles foi mais fácil de fixar o conteúdo (INDIVÍDUO E).

Trabalhei com um artigo pros alunos lerem em casa e na sala de aula, trabalho com resumo e discussão. Trabalho com apresentação de slides, atividade dirigida, atividade avaliativa, passo conteúdo complementares ao que vimos em sala (INDIVÍDUO F).

Metodologias ativas, utilizando aplicativos como: kahoot e sala de aula invertida e, costumo trabalhar muito com os laboratórios de práticas, pelas disciplinas que leciono (INDIVÍDUO G).

Gosto muito de criar raciocínio, dá um caso clinico, e desenvolver o raciocínio. Porque é muito fácil, igual por exemplo, no estágio eu falar para o meu aluno tudo o que o paciente tem. Deixo o aluno se auto desenvolver (INDIVÍDUO H).

Podemos observar que os docentes entrevistados utilizam de várias práticas, desde as mais tradicionais até as práticas mais inovadoras. Os dados sinalizam que a prática pedagógica dos professores pesquisados é construída em meio aos seus percursos de formação para o exercício da docência, está associada a relação que esses educadores estabelecem com seus alunos, com seus saberes e com os recursos e estratégias utilizados para que os educandos aprendam e de forma mais dinâmica.

Segundo Cunha (2010) as técnicas de ensino que são utilizadas pelos professores e conhecidas pelos alunos, auxiliam o professor a ter uma aula dinâmica, indicando o nível de aprofundamento na abordagem dos conceitos, adequando-o ao nível cognitivo de cada aluno. Portanto, refletir sobre a prática docente é uma tarefa que deve ser realizada constantemente pelo professor da Educação Superior. Se ele reflete sobre sua ação e no contexto da mesma, será possível construir novas metodologias de ensino e aprendizagem. Através deste conhecimento o acadêmico será capaz de qualificar e produzir técnicas para enriquecer a sua jornada de estudo e qualificar-se para o mercado de trabalho.

Assim, fica evidente a necessidade de construir a profissionalidade docente universitária, sendo preciso iniciativas pessoais e institucionais ligados à uma formação continuada (CUNHA, 2010). Em unanimidade, os entrevistados concordam que é de suma importância e necessário capacitação profissional e pedagógica, promovendo novos conhecimentos e aprendizados.

Ainda, *por ser 'pobre' na área da Fisioterapia* (INDIVÍDUO E), como sugestão dois entrevistados sinalizam que a capacitação é fundamental, principalmente,

[...] se ela conseguir dá isso ao professor, novas ferramentas, novas formas de fazer e, com isso eu não defendo que ela seja desvinculada do componente motivacional, forma até romântica, acho que isso tá associado a educação de alguma forma, mas não pode ser só isso, lê o poema do Rubem Alves e refletir sobre aquilo (INDIVÍDUO C).

[...] Acho fundamental, me formei em 2004, em nenhum momento eu tive uma base pedagógica na faculdade e não vejo formação nisso, é difícil achar formações em relação, por exemplo, a forma de se prostar, como preparar um material didático, como utilizar as referências bibliográficas, a gente aprende isso durante uma monografia, durante fazer um tcc, mas não tem uma formação acadêmica pra isso (INDIVÍDUO D).

Fica visível que o processo de construção de conhecimento, para o professor universitário é permanente e neste mostrará aos estudantes a necessidade de atualização, de formação continuada, de entender o novo público, que cada turma é única e exigirá metodologias compatíveis com o grupo. Neste contexto, o docente é estimulado a ser um professor pesquisador, que demonstre aos seus discente o interesse em sempre aprender e, concomitantemente, o interesse em ensinar num processo dinâmico, em que as metodologias sejam participativas e que o acadêmico seja construtor deste conhecimento e o docente assume o papel de facilitador/mediador do processo.

6.2.2 Eixo 2 – A percepção dos profissionais fisioterapeutas sobre a carreira docente no ensino superior

No decorrer da história da Fisioterapia, o professor vivenciou, diferentes modelos de formação para atuação, porém em relação a programas de formação docente as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Fisioterapia permanecem sem orientação (MIRANDA, 2015).

Visando seguimento na pesquisa, procuramos conhecer o entendimento dos profissionais fisioterapeutas que atuam na docência, em relação a inserção de disciplinas de caráter pedagógico dentro do curso de Fisioterapia. Dos entrevistados, o Indivíduo A, acredita que não deveria estar na grade curricular do curso de Fisioterapia. Em sua percepção

[...] não é desmerecendo esta área, mas eu penso que, existe outras disciplinas que deveriam estar dentro da grade, que é algo mais que a gente trabalha no bacharel no dia a dia, mas eu penso, por exemplo, poderia entrar como uma optativa, pois temos, hoje, poucos fisioterapeutas como professor, então é muito pouco pra ter uma grade curricular pra falar disso.

Em contrapartida, os demais entrevistados concordam com a inserção de disciplinas pedagógicas, pois conforme evidenciam em suas narrativas, este contato na graduação

Acho que sim, é importante, pra despertar nos alunos, desde a graduação, a importância e o interesse de virar professor, como tem relato de alguns que perguntam como é pra ser professor, tenho interesse. Então se já tivesse isso na grade seria interessante, até pra tirar essas dúvidas (INDIVÍDUO E).

Acho interessante. Acho que a graduação deveria preparar o aluno também pra essa área de docência, pra ele adquirir essa experiência pelo curso, voltado pra fisioterapia. Acho que os professores do curso deveriam passar essa forma pedagógica (INDIVÍDUO F).

Acho que seria importante sim, até mesmo pra tornar mais fácil esse contato do fisioterapeuta com a docência e facilitar a 'criação' na forma de captar esse profissional pra lecionar (INDIVÍDUO G).

Seria interessante, porque a gente não tem contato com isso. Na pós-graduação, por exemplo, é passado muito pouco. Todas as grades curriculares da pós-graduação têm lá docência do ensino superior, mas aí, temos que buscar uma especialidade longa, sendo que você poderia sair da graduação com uma base (INDIVÍDUO H).

o Indivíduo D, pontua que mesmo não podendo afirmar 100%, acredita

[...] que seria praticamente pioneiro, porque eu não vejo isso em instituição nenhuma, pelo menos eu não tive isso da instituição que eu vim e, nas pós-graduações que faço e nas instituições que ministro, nunca tem essa abordagem pedagógica. Ninguém te prepara para ser professor.

Quando o profissional bacharelado opta pela carreira docente, podemos observar que enfrentam desafios na área pedagógica, sendo relevante uma formação continuada e constante aprimoramento do currículo. Segundo Farias & Pesin (2020), ao adentrarem no campo da docência, tendo experiência prévia ou não, verifica-se a exigência quanto a capacitações, não se limitando à titulação de mestre ou doutor. Diferente dos cursos de licenciatura, que ao final da graduação, o acadêmico sai com uma certa noção dos saberes pedagógicos e com experiências.

Neste sentido, na esfera de Conselho Regional, os participantes foram questionados se a docência universitária poderia ser reconhecida como uma especialização. Em resposta, suas falas evidenciam que seria uma boa sugestão, como também, pensar:

[...] que teria que partir de meios de incentivar os fisioterapeutas a serem titulares [...] (INDIVÍDUO A).

A docência poderia estar incluída dentro das especialidades que já tem. E aí dentro dessas especialidades existentes trazer, módulos, algo específico para que te ajude na docência (INDIVÍDUO B).

[...] se a gente tivesse uma linha pedagógica já pré-estabelecida a ser seguida, de início, meio e fim, pra aquele material que você está passando para o seu aluno, ser realmente eficaz, conclusivo pra ele, é fundamental. Acho que o Crefito poderia pensar nisso com carinho, em uma especialização de docência, preparar professores de fisioterapia e, não fisioterapeuta dá aula, porque ele é bom fisioterapeuta, porque as vezes, tem o conhecimento da prática clínica, só que na hora de lecionar, ele não consegue fazer com que o aluno entenda o que ele sabe (INDIVÍDUO D).

[...] assim teríamos mais embasamento, para que possamos nos construir melhor como profissional, para desempenhar o papel. Porque, por exemplo, quem faz pedagogia, aquele antigo magistério, chega em uma sala de aula com muito mais capacidade pedagógica, do que a gente que não tem nada disso. Até a forma de falar com o aluno, de responder, de interpretar o que o aluno fala, a convivência... é diferente, quem tem essa formação pedagogia, magistério, tem uma abordagem bem diferente da nossa. É como se fossemos bem cru e rústico e, os pedagogos fazem essa parte mais aprimorado (INDIVÍDUO F).

O desenvolvimento profissional docente, no contexto da educação superior, requer consideração às mudanças do cenário acadêmico, em virtudes das transformações sociais e políticas. O docente universitário é responsável por identificar e gerir desafios, possibilidade do seu trabalho, dilemas e trazer inovações, estando sempre atento ao ritmo das mudanças e buscando fundamentos de sua atuação profissional (BITTAR; OLIVEIRA & MOROSINI, 2008). Além dessas questões e diante de um cenário educacional amplo e heterogêneo, articulando ensino,

pesquisa e extensão, os entrevistados foram questionados sobre o que os motiva a permanecer na docência. Em unanimidade:

Sem dúvida nenhuma o fato de sempre estar se atualizando. [...] Então esse fato me faz crescer como profissional, como ser humano e como professor (INDIVÍDUO A).

Hoje à docência pra mim, me fez ter mais vontade de buscar. Eu brinco: agradeço que hoje à docência me faz diariamente buscar um novo, o de mais atual pra poder trazer pra docência (INDIVÍDUO B).

É fazer parte de um processo maior. Fazer parte de construir algo, de deixar um legado, de tentar passar as experiências positivas e negativas que você teve durante já quase 20 anos de formação pra aquele que está começando. É fazer parte da vida dele (INDIVÍDUO C).

Somos motivados a estudar sempre, sempre buscando algo melhor e de poder passar o conhecimento, acho isso importante (INDIVÍDUO E).

Essa parte em que a gente compartilha conhecimento. Você passa pros alunos um pouco do conhecimento que você adquiriu no caminhar da carreira e, também, pra você dar aula, passar o conhecimento, te motiva a estar estudando cada vez mais (INDIVÍDUO F).

Conforme afirma Huertas (2001), a motivação é revelada em um processo multifacetado que inclui fatores cognitivos, relacionais e afetivos que influenciarão nas escolhas e iniciativas da qualidade de uma ação. Dessa forma, pensar em motivação envolve variáveis, oriundos das expectativas e valores pessoais e do ambiente e elementos sociais. Por isso, professores motivados para mediar o ensino-aprendizagem tendem a potencializar sua prática educativa diariamente e, conseqüentemente, conseguem estimular os discentes para o aprendizado.

Especificamente, na Fisioterapia, percebemos que a docência ainda é um campo em expansão. Entretanto, já percebemos avanços. Atualmente, o profissional fisioterapeuta não trata apenas as estruturas, mas o seu olhar é de devolver à pessoa a funcionalidade. É olhar o paciente numa perspectiva biopsicossocial. Neste sentido, o Indivíduo C, explica que para ser um bom docente precisa

[...] perceber isso também, de formar pessoas que cuidarão de pessoas e, não pessoas que cuidaram de músculo, nervos, fásCIAS, capsulas articulares, órgãos e sistemas. Então, eu acho que cada vez mais cabe uma formação pedagógica adequada, formação permanente aos professores que são fisioterapeutas e, cabe também, que os currículos prevejam cada vez mais elementos humanistas.

CONSIDERAÇÕES

No ensino superior, ser professor não é lecionar imitando a forma de outros docentes, por mais que suas referências sejam educadores da graduação e pós-graduação, mas sim, construir uma identidade própria em relação à sua prática, envolvendo constantes estudos metodológicos e práticas de planejamento. Podemos observar que diante das novas necessidades de formação o professor universitário iniciante aprenderá a atuar e a inovar. Portanto, necessitamos de profissionais que compreendam o contexto educacional e as novas exigências de formação, criem estratégias e realizem autoavaliação sobre as práticas e ações desenvolvidas.

Os estudos e análises realizadas até aqui, afirmam que a construção da identidade docente é um processo contínuo que ocorre durante toda a trajetória da carreira, ou seja, a transformamos a medida em que construímos conhecimentos e práticas pedagógicas, por meio, das experiências acadêmicas, sociais e pessoais, abrangendo valores, ações, comportamentos, memórias, experiências e decisões que o levam a escolha do ofício.

No entanto, enquanto docente, essa construção necessita de comprometimento para com seu ofício, construção coletiva do trabalho, dedicação ao desenvolver as aulas, domínio de conteúdo e entre outras habilidades. Entretanto, para o desenvolvimento da mesma, o docente precisa de um aporte das instituições, coordenadores e conselhos que regem pela profissão.

De acordo com Bragança (2012), ser professor é construído ao progresso de dimensões profissionais e pessoais, teóricas e metodológicas. Dessa forma, a formação do professor inicia antes mesmo do ingresso no ensino superior e se prolonga por toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de compreender a construção da identidade dos profissionais fisioterapeutas de uma instituição de ensino superior do norte do Espírito Santo moveu esse trabalho. Durante a pesquisa, observamos a surpresa dos profissionais fisioterapeutas docentes pelo tema proposto. A perspectiva é que esse tipo de pesquisa alcance a possibilidade de um processo reflexivo abrangente, que seja uma referência para responsabilização com a profissão do professor que atua no ensino superior, proveniente do curso de bacharelado. Ainda, que o poder público e as instituições de ensino superior assumam a complexidade da docência, promovendo ações que auxiliem a formação deste profissional

Vale ressaltar, que os depoimentos mencionados na pesquisa não têm o intuito de criticar as ações dos profissionais bacharéis em Fisioterapia no ensino superior e nem de hostilizar a instituição e o poder público, mas de repensar como esse docente constrói a sua identidade, as práticas desenvolvidas, quais fatores os impulsionam para o aprimoramento do ofício, etc.

Neste sentido, a construção da identidade docente universitária, tem como desafio não apenas o seu processo de formação superior, mas sim, articular e integrar as práticas desenvolvidas em sala de aula, as vivências e didáticas que proporcionam a mediação do conhecimento, possibilitando aos discentes a autonomia e criticidade e aos docentes, a motivação de desenvolver e/ou aprimorar, ao longo da sua trajetória profissional, novas práticas de ensino e, que essa formação o conduza a ser um profissional humanista, ético, autônomo, reflexivo e em constante transformação.

Para os profissionais fisioterapeutas, participantes da pesquisa, a carreira docente é construída conforme as experiências pessoais e profissionais e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Embora os docentes percebam a importância de conhecimentos específicos da disciplina que lecionam, fica evidente que compreendem a necessidade de conhecimentos didáticos e metodológicos para promover um ensino de qualidade.

Sendo assim, os docentes entrevistados percebem certa fragilidade em relação aos conhecimentos pedagógicos, uma vez que não obtiveram em sua graduação, levando-os a buscar cursos de capacitação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* para sanar algumas dúvidas, aprimorar as práticas desenvolvidas e atualizar o conhecimento.

Entretanto reafirmam que se existisse mediação pedagógica preocupada em atender as principais necessidades dos docentes e que entendesse que a formação pedagógica é essencial, esse momento de lapidação da carreira docente do bacharel poderia ser conduzido melhor, com maior assertividade na condução de um bom ensino e na formação de um profissional inovador.

Mediante as buscas bibliográficas e análises da coleta de dados, podemos considerar que a pesquisa foi significativa para o nosso entendimento da construção da identidade docente do profissional fisioterapeuta. Percebemos a carência de estudos nessa área, de capacitações focadas em métodos e práticas pedagógicas para esse profissional bacharel, de desenvolver um currículo integrado as possibilidades de atuação e ações do poder público em elaborar diretrizes e normativas para o exercício da docência.

Salientamos que as questões de estudo propostas não são esgotadas aqui. Os resultados que obtivemos nesse estudo, revelam a urgência na ênfase da formação didático-pedagógica em um espaço formal, com ênfase na necessidade de novas investigações que visem a compreensão de elementos envolvidos na formação desses profissionais, sobretudo quando consideramos o atual momento de expansão da educação profissional e da Fisioterapia no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Org.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, Philadelphia: Elsevier, v. 27, n. 2, p. 308-319.

AUSTRIA, V. C. Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de fisioterapia. 2009. f.160. Dissertação (Mestrado). **Instituição UFSM**. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6869/AUSTRIA%2c%20VERONICA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

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

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Editora EdUERJ, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto Lei nº 938, de 13 outubro, 1969**. Dispõe sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. 1969. Disponível em: <http://www.crefito2.com.br/index1.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022

BRASIL. **Decreto Lei nº 938, de 13 outubro, 1969**. Dispõe sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. 1969. Disponível em: <http://www.crefito2.com.br/index1.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022

BRASIL. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 492-512, 1915.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1968. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1º e 2º Graus, e Dá Outras Providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.316, de 17 de dezembro de 1975**. Dispõe sobre a criação do Conselho Federal e Terapia Ocupacional. 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6316.htm. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.316, de 17 de dezembro de 1975**. Dispõe sobre a criação do Conselho Federal e Terapia Ocupacional. 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6316.htm. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução 80, de 21 maio, 1987**. Dispõe sobre a fisioterapia. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 1987. Disponível em: <http://www.coffito.org.br>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

BREVE histórico. **Associação Brasileira de Educação**, (s.d). Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: Embates Entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUSS, Andréia de Mello et al. Professores universitários narrando suas trajetórias docentes: em busca de marcas da vida e da profissão. *In*: Congresso de Educação Superior; Congresso De Educação, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. v. 1. p. 10477-10489.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.; Z Aidan, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., **Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec Belo Horizonte, p. 15-32 jan./jun. 2013.

CALVALCANTE, Cristiane de Carvalho Lima *et al.* Evolução científica da fisioterapia em 40 anos de profissão. ISSN 0103-5150. **Rev. Fisiot. do Mov.**, Curitiba, volume 24, n. 3, p. 513-522, julho /setembro. 2011.

CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. **Mov.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538, abr./jun.2016.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cyntia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CATROGA, F. **Entre deuses e Césares**: secularização, laicidade e religião civil: uma perspectiva histórica. Coimbra: Almedina, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/65799001-Pontificia-universidade-catolica-de-sao-paulo-puc-sp-marlene-duarte-bezerra.html>. Acesso em: 05 mai. 2022.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (orgs.). **Os jesuítas no Brasil. Entre a colônia e a República**. Brasília: Liber Livro, 2016. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/sousa-jesuistas_web.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 219, de 14 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre o reconhecimento da Acupuntura como Especialidade do Fisioterapeuta. 2000. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 260, de 11 de fevereiro de 2004**. Reconhece a Especialidade de Fisioterapia Traumatológica Funcional e dá outras providências. 2004. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 318, de 30 de agosto de 2006**. Designa Especialidade pela nomenclatura Fisioterapia Respiratória em substituição ao termo Fisioterapia Pneumofuncional. 2006. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 337, de 8 de novembro de 2007**. Reconhece a Especialidade de Fisioterapia Esportiva e dá outras providências. 2007. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 362, de 20 de maio de 2009**. Reconhece a Fisioterapia Dermatofuncional como especialidade do profissional Fisioterapeuta e dá outras providências. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 364, de 20 de maio de 2009**. Reconhece a Fisioterapia Oncofuncional como especialidade do profissional Fisioterapeuta e dá outras

providências. 2009. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 372, de 6 de novembro de 2009**. Reconhece a Saúde da Mulher como especialidade do profissional Fisioterapeuta e dá outras providências. 2009. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 398, de 03 de agosto de 2011**. Disciplina a Especialidade Profissional Osteopatia e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 399, de 3 de agosto de 2011**. Disciplina a Especialidade Profissional de Fisioterapia em Quiropraxia e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 402, de 03 de agosto de 2011**. Disciplina a Especialidade Profissional Fisioterapia em Terapia Intensiva e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 424, de 08 de julho de 2013**. Estabelece o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia. 2013. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2346. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 443, de 3 de setembro de 2014**. Disciplina a Especialidade Profissional de Fisioterapia Aquática e dá outras providências. 2014. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 454, de 25 de abril de 2015**. Reconhece e disciplina a Especialidade Profissional de Fisioterapia Cardiovascular. 2015. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 465, de 20 de maio de 2016**. Disciplina a Especialidade Profissional de Fisioterapia do Trabalho e dá outras providências. 2016. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **Resolução nº 476, de 20 de dezembro de 2016**. Reconhece e Disciplina a Especialidade Profissional de Fisioterapia em Gerontologia e dá outras providências. 2016. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

COFFITO. **RESOLUÇÃO Nº. 189, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1998**. Reconhece a Especialidade de Fisioterapia Neuro Funcional e dá outras providências. 1998. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350. Acesso em: 18 mai. 2022.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victória Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. e Pesq.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CREFITO 16. **Definição e símbolo.** Fisioterapia. Disponível em: <http://crefito16.gov.br/site/index.php/fisioterapia/definicao-e-simbolo/>. Acesso em: 17 mai. 2022.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educ. em Rev.**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu. **Anais**. Caxambu/MG: ANPED, 2009. p. 1-13. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. *In*: Maria Isabel Cunha (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Sp: Junqueira & Marin. Brasília-DF, 2010.

DAVID, Maria Laura Oliveira et al. Proposta de atuação da fisioterapia na saúde da criança e do adolescente: uma necessidade na atenção básica. **Saúd. em Deb.** Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 120-129, janeiro /março. 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. de Pes.**, São Paulo, v. 42, n.146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FARIAS, T. M. Z., & PENSIN, D. P. Perfil docente dos professores bacharéis: formação, exercício docente e concepções de docência. **III Seminário Nacional de Pesquisa Em Educação**, 2020.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. de S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **EDUCERE – Rev. da Educ.**, vol. 4, n. 2, p. 103-115, 2004.

FONSECA, Liziane Nolasco.; ARRIADA, Eduardo. História da arte no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). **Revista Seminário de História da Arte**, v. 01, nº 08, 2019. ISSN 2237-1923.

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

GAETA, Cecília. CONTEXTO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE FISIOTERAPIA. **Rev. e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 713 – 734 jul./set, 2017. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34096>. Acesso em: 18 mai. 2022.

GAVA, M. V. Retrospectiva da formação do fisioterapeuta no Brasil. *In*: GAVA, M. V. organizador. **Fisioterapia: História, reflexões e perspectivas**. 1ª ed. São Bernardo: Metodista; 2004. p. 27-30.

GONÇALVES, Myriam Christiano Maia. O ENSINO SUPERIOR E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v.6, n.1, 2015. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/493/456>. Acesso em: 12 mai. 2022.

GUIARO, Maria Laura Moraes. **A violação dos direitos humanos e a redemocratização do brasil após a ditadura militar**. Centro Universitário Toledo, Araçatuba, 2019. Disponível em: <https://servicos.unitoledo.br/repositorio/bitstream/7574/2250/3/A%20VIOLA%C3%87%C3%83O%20DOS%20DIREITOS%20HUMANOS%20E%20A%20REDEMOCRATIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20BRASIL%20AP%C3%93S%20A%20DITADURA%20MILITAR%20-%20MARIA%20LAURA%20MORAES%20GUIARO.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2022.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetivo; 2001.

Huertas, J. A. **Motivación: quiere aprender** Buenos Aires: Aique, 2001.

KULCZYCKI, Marcia Maria; PINTO, Neuza Bertoni. Fisioterapeuta-professor: práticas pedagógicas e saberes docentes. **Rev. Diál. Educ.**, vol. 3, núm. 5., 1-11, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil, enero-abril, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118138007.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

LAZZARI, Daniele Delacanal *et al.* Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. *Sau. & Transf. Soc.*, ISSN 2178-7085, Florianópolis, v.6, n.3, p.118.-128, 2015. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeettransformacao/article/view/3038/4490>. Acesso em: 18 mai. 2022.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/195/209>. Acesso em: 21 mai. 2022.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/195/209>. Acesso em: 21 mai. 2022.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.200-209, dez.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5407/art14_32.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. **Uma reflexão sobre os conceitos: letramento, alfabetização e escolarização**. 2003. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/54362378-Uma-reflexao-sobre-os-conceitos-letramento-alfabetizacao-e-escolarizacao.html>. Acesso em: 05 mai. 2022.

MASETTO, M. (Org.) **Docência na Universidade**. 4.^a ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003.

MASETTO, Marcosarciso (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MASETTO, Marcosarciso (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MELLO, Guimar Nano. **As necessidades básicas de aprendizagem dos professores: um enfoque útil à formulação de políticas**. In: 3^o Seminário Internacional de Educação, 2003 fev 21-22; São Paulo. Livro de Resumos. 2003. p. 29-35.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O. A discussão da identidade na formação docente. **Rev. Contemp. de Educ.** 2008; 3(5):7-21.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O. A discussão da identidade na formação docente. **Rev. Contemp. de Educ.** 2008; 3(5):7-21.

NASCIMENTO, Carolina Cristina do. **Oficina de trabalho corporal em serviço de saúde mental**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

NEU, Adriana Flávia. MARCHESAN, Lidiene Jaqueline de Souza Costa. **Construção da identidade profissional docente: formação, saberes e experiências**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.

NOVAES, R. **Pequeno histórico do surgimento da Fisioterapia no Brasil**. Texto utilizado no curso de graduação em Fisioterapia, da UNISANTA, pela disciplina História da Fisioterapia e Ética, em 1998.

NOVAES, R. **Pequeno histórico do surgimento da Fisioterapia no Brasil**. Texto utilizado no curso de graduação em Fisioterapia, da UNISANTA, pela disciplina História da Fisioterapia e Ética, em 1998.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2008.

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. A construção da docência universitária: a percepção dos professores no processo de socialização. Encontro de pesquisa em educação e congresso internacional de trabalho docente e processos educativos, **Anais**, v. 1, 2013, p. 30-41.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma sombra no Século das Luzes. In: VIDAL, D.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Tópicos em história da educação: Brasil 500 anos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 53-66.

PALMA FILHO, João Cardoso. (organizador). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

PEREIRA, Luciana Alves; ALMEIDA, Márcio. Fisioterapia. *In: Fundação Oswaldo Cruz. Dinâmica das graduações em saúde no Brasil: subsídios para uma política de recursos humanos*. Brasília: Ministério da Saúde. p.171-184. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para ensinar no séc. XXI**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para ensinar no séc. XXI**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes: A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes: A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Clarice Fernandes *et al.* A formação do docente fisioterapeuta de uma instituição pública do estado de Goiás, Brasil: percepção do professor. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e25611427355, 2022. ISSN 2525-3409. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27355>. Acesso em: 18 mai. 2022.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**. v. 31, n. 3. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/4479>. Acesso em: 18 mai. 2022.

PROGRAMAS e ações. Subcategorias. **Portal MEC**. s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/29973-programas-e-acoes-1921564125>. Acesso em: 10 mai. 2022.

QUILLICE NETO, Armindo.; ORRÚ, Ester Sílvia. **Docência e Formação de Professores na Educação Superior**. Ed. CRV. 2009.

RIBEIRO, Marinalva L.; CUNHA, Maria. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 14, n. 32, p. 55-68, jan./mar. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In: Rev. Bras. de Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

Disponível:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOARES, Francisco das Chagas da Paz.; CARVALHO, Genyvanna Criscya Garcia. Fisioterapeuta professor: prática pedagógica e desenvolvimento profissional. **VII CONEDU** - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80152>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cad. da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 10 mai. 2022.

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

TIMM, Edgar Zanini; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. **Rev. de Educ. do Cogeime**, v. 24, n. 46, p. 123-143, 2015.

VIOLA, Juliana. Docência universitária: trajetórias e saberes da formação de professores na área de ciências biológicas da UFU. **Horiz. Cient.**, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2007.

YNOUE, Alessandra Tiemi. **The Training of Physiotherapy Professional to Teach in Higher Education**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/832>. Acesso em: 18 mai. 2022.

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

ZABALZA, Miguelángel. **Competencias docentes del profesorado universitario - Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones, 2006.

ZABALZA, Miguelángel. **Competencias docentes del profesorado universitario - Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones, 2006.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação (Mestrado – Programa de pós-graduação em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro e Souza. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: Ibpex, 2009.

APÊNDICE A**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES****IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOCENTE**

1. Sexo: () Masculino / () Feminino
2. Idade: ____ anos
3. Como gostaria de ser identificado na pesquisa:

4. Formação Acadêmica (graduado/ especialista/ mestre / doutor):

5. Quanto tempo atua na docência do ensino superior?

6. Já exerceu a atividade docente em outros níveis de ensino? _____
7. Neste semestre quantas disciplinas ministra?
Quais? _____

8. As disciplinas que ministra são:
() Teóricas / () Práticas / () Teórico-práticas / () Estágio -

9. Além da docência, você atua como fisioterapeuta? _____
10. Qual a sua área de especialização?

Categoria 1: CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

1. Durante a sua formação foi instruído a seguir carreira docente?
2. Teve alguma referência para seguir nesta área? Qual?
3. Como iniciou a carreira docente? Por quê?

Categoria 2: CARREIRA DOCENTE

4. Para o exercício da docência, você recebeu/buscou informações sobre estratégias de ensino-aprendizagem? Quais, como, onde e quando?
5. Para sua carreira docente que importância tem a capacitação pedagógica ou cursos nesta área?
6. Quais as metodologias e práticas de ensino que desenvolve durante as suas aulas?

Categoria 3: ÁREA DA DOCÊNCIA

7. Na sua perspectiva, caso fosse possível, seria interessante/relevante incluir uma disciplina de conteúdos pedagógicos na estrutura curricular do curso de graduação de Fisioterapia? Por quê?
8. Reconhecida pelo Crefito a Fisioterapia possui 15 especializações. Na sua opinião, a docência é uma ou poderia ser reconhecida como mais uma especialização na área? Justifique.
9. Relacionado a área educacional, o que o motiva a permanecer?

Categoria 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

10. Tem alguma outra consideração a ser feita que não foi abordada no roteiro? Qual?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE DO ESPÍRITO SANTO”, conduzida por Marli Quinquim (orientadora) e Juliana dos Santos Romanha.

Este estudo tem por objetivo compreender a construção da identidade docente do profissional fisioterapeuta de uma instituição de ensino superior do norte do Espírito Santo. Sendo os objetivos específicos:

- Identificar as concepções que os professores de Fisioterapia têm sobre a docência;
- Analisar como tem se dado a percepção do docente quanto ao ensino superior e as competências desenvolvidas na sua formação de professor do curso de Fisioterapia;
- Investigar as práticas de ensino dos professores de fisioterapia da instituição pesquisada.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em trazer dados que vão permitir um melhor conhecimento da realidade que se investiga. Para isso será feita a utilização de uma metodologia plurimetodológica que tem uma natureza mista, tendo vários métodos e utilizações distintas para que sejam coletadas as pistas que vão gerar uma melhor compreensão do assunto estudado. A presente pesquisa terá como participantes os professores(as) do curso de Fisioterapia de uma instituição de ensino superior do norte do Espírito Santo, formados em Fisioterapia e que atuam nas mais diversas disciplinas do curso. Dessa forma, como instrumento para a produção de dados utilizaremos uma entrevista semiestruturada. Visando uma observação mais próxima da realidade e dos sujeitos iremos nos deslocar até o local da pesquisa de campo, conforme acordado previamente com o entrevistado (BOGDAN & BIKLEN, 2003) e as entrevistas acontecerão no horário de disponibilidade do mesmo. Para o registro e melhor aproveitamento das informações a serem coletadas nas entrevistas, utilizaremos o recurso de gravação em áudio. De modo a permitir que o(a) entrevistado(a) tenha mais liberdade de expressão, bem como possibilitar, que nós entrevistadores realizemos o registro fiel, por meio da transcrição da entrevista.

Você foi selecionado(a) por preencher os requisitos necessários para a pesquisa, sendo eles: formado em bacharelado em Fisioterapia e por lecionar em uma Instituição do Ensino Superior. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Considerando que toda pesquisa tem riscos, cabe aos pesquisadores amenizá-los e/ou erradicá-los no processo de produção do conhecimento. No que tange aos riscos inerentes ao trabalho e a partir da pesquisa documental, o maior deles está associado ao vazamento de informações clínicas pessoais. Dessa forma, como forma de amenizar o risco, o anonimato das pessoas será assegurado, sendo os dados atribuídos sempre a uma identificação por número e/ou letra (esta numa referência a gênero). Ainda assim, os dados serão acessados apenas pelos pesquisadores, sendo vedada o acesso dos mesmos a alunos(as) e/ou profissionais não diretamente ligados ao processo de produção do conhecimento. Quanto às abordagens personalizadas, voltadas aos sujeitos que aceitem participar da pesquisa, responder questões pode provocar constrangimento, gerar embaraço na interação com estranhos e medo de

repercussões eventuais. Para minimizar esses riscos será realizado em ambiente discreto, confortável e seguro. Outro risco associado aos participantes é de interferência na vida e na rotina, assim como forma de minorar o risco será levado em consideração a disponibilidade dos sujeitos e dada a liberdade, sempre que assim desejar, podem interromper ou suspender a sua participação desejar.

Em diversas metanálises temos visto que pesquisas que conseguem associar a pesquisa/ensino tendem a promover ganhos coletivos e individuais relevantes. Ao buscar soluções para a promoção de uma docência de qualidade, a pesquisa entregará aos sujeitos que dela participar ganhos individuais e coletivos, bem com uma otimização de recursos humanos e financeiros, organizando e orientando políticas públicas. Do ponto de vista acadêmico contribuirá para uma formação de profissionais mais sintonizados com o campo e com o mundo do trabalho, alinhado com a pretensão de uma sociedade ética, igualitária e eficiente.

A participação na pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O(s) pesquisador(es) responsável se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Este termo possui duas vias de igual teor onde uma ficará com o pesquisando e outra com o pesquisador.

Nome completo: _____

RG: _____ Data _____ de

Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço:

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura

pesquisador:

Data: ___/___/___

(ou seu representante)

Nome

completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - FVC
São Mateus (ES) - CEP: 29933-415
Fone: (27) 3313-0028 / E-mail: cep@ivc.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Juliana dos Santos Romanha
ENDEREÇO: R. Humberto de Almeida Franklin, 1 - Universitário, São Mateus
- ES, 29934-170

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29934-170
FONE: (27) 3313-0028 ou (27) 99618-4685 / E-MAIL: juju-romanha@hotmail.com