

## **AS MOTIVAÇÕES NA INSERÇÃO DE FISIOTERAPEUTAS NA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR**

*THE MOTIVATIONS IN THE INSERTION OF PHYSIOTHERAPISTS IN TEACHING  
AND THE DEVELOPMENT OF SKILLS AND COMPETENCES TO TEACH*

José Maria, FURTADO JUNIOR<sup>1</sup>  
Robson José de Souza, DOMINGUES<sup>2</sup>  
Valéria Marques Ferreira, NORMANDO<sup>3</sup>

### **Resumo**

A entrada do fisioterapeuta na docência superior é um processo desacompanhado, irregular e sem preparação, levando muitos professores a personificar, no início da carreira, o modelo de professor que vivenciou na sua graduação. Os objetivos dessa pesquisa foram caracterizar a inserção de fisioterapeutas na docência e suas motivações, através de estudo descritivo com abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas. A amostra envolveu 53 professores do Curso de Fisioterapia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), de Belém e Santarém. Identificaram-se, após a análise de conteúdo das respostas dos entrevistados, dois temas de interesse: **1) As habilidades e competências do professor; 2) Inserção e motivações do fisioterapeuta na docência.** Os quais sofreram inferências sendo confrontadas com a literatura, desenhando como o professor se vê na prática docente, o que faz para se qualificar, quais as motivações os levaram a serem e se manterem professores e que novas habilidades e competências desenvolveram para melhor ensinar.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores; Ensino; Fisioterapia

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e Saúde pela Universidade do Estado do Pará; Fisioterapeuta da Unidade de Ensino e Assistência em Fisioterapia e Terapia Ocupacional (UEAFTO); jrfurtado05@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Biológicas Anatomia Botucatu pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (2002). Professor Titular do curso de Medicina da UEPA e professor-orientador do Mestrado Ensino e Saúde da UEPA. domingues@uepa.br

<sup>3</sup> Doutora em Neurociências e Biologia Celular pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2010). Professora Adjunto IV do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade do estado do Pará - UEPA. Diretora de Desenvolvimento em Pesquisa na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEPA. valeriafisio@gmail.com

## **Abstract**

The entry of the physiotherapist in teaching is an unattended process, irregular and without preparation, leading many teachers to impersonate, at the beginning of his career, the model of teacher who experienced in their graduation. The objectives of this study were to characterize the insertion of physiotherapists in teaching and their motivations, through a descriptive study with a qualitative approach, by means of semi-structured interview. The sample involved 53 teachers of the Physiotherapy Course of University of the state of Pará (UEPA), Belém and Santarém. After analyzing the content of the interviewees' answers, we identified two themes of interest: **1) The teacher's skills and competences; 2) Insertion and motivations of the physiotherapist in teaching.** Those who have suffered inferences are confronted with literature, drawing how the teacher sees himself in teaching practice, what he does to qualify, what motivations have led them to be and remain teachers, and what new skills and competences they have developed to better teach.

**Key words:** Teacher training; Teaching; Physiotherapy.

## **Introdução**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de 2002 discorrem sobre a formação do fisioterapeuta, caracterizando-o como um profissional mais humanista e reflexivo, estimulando as Instituições de Ensino Superior (IES) a adaptarem seus projetos pedagógicos centrados nos alunos, tratando-os como sujeitos no processo ensino-aprendizagem e com participação ativa na construção do conhecimento.

Entretanto, estudos verificam que as IES ainda priorizam uma formação com enfoque em ações recuperativas, tornando secundárias outras atribuições que constituem a formação de um profissional com perfil generalista voltados também aos aspectos sociais e epidemiológicos. Priorizar formação tecnicista do fisioterapeuta é o mesmo que formá-lo de forma fragmentada, sem atuação direcionada a atenção integral, o que o levará a ter dificuldades de inserção em cenários até então pouco ocupados por fisioterapeutas (SKUPIEN e WAGNER, 2013).

A formação do fisioterapeuta está associada intimamente, a criação e aplicação de novos conhecimentos científicos a sua prática. Por muitos anos, a fisioterapia limitou-se ao conhecimento oriundo de outras ciências para justificar sua existência no ensino superior (FERRETI, 2002). Porém, ao longo da última década, a pós-graduação desempenhou papel importante na melhoria intelectual brasileira, tanto qualitativa quanto quantitativamente (COSTA, 2007).

O professor formado no contexto tradicionalista precisa se adaptar a nova realidade, buscando um novo olhar e novas atitudes na formação do profissional fisioterapeuta, devendo ser um reconstrutor do conhecimento não somente pelo ponto de vista da ciência ou da tecnologia, mas também da humanização na educação. Para se alcançar essas metas, as metodologias ativas aparecem como ferramentas estratégicas para essa mudança, as quais compreendem a complexidade do processo ensino-aprendizagem como também seu caráter dinâmico, facilitando a aprendizagem significativa e a real apreensão dos conceitos fundamentais ao ensino em saúde (GOMES e REGO, 2011).

Mediante as questões norteadoras apontadas, esse estudo se caracterizou pela importância de se identificar como os professores do Curso de Fisioterapia da UEPA estão se adaptando a essa realidade na formação dos fisioterapeutas, quais as motivações os levaram a serem e se manterem professores e que novas habilidades e competências desenvolveram para melhor ensinar.

## **Aporte teórico**

### **1 - Breve Histórico da Formação do Fisioterapeuta no Brasil**

A prática da Fisioterapia no Brasil se iniciou no começo do século XX, não como uma profissão, mas como especialidade médica, ao ser criado o Serviço de Eletricidade Médica e Hidroterapia, na cidade do Rio de Janeiro. Nesta mesma época foi fundado o primeiro serviço de fisioterapia no Hospital da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Em 1929, o Dr. Waldo Rolim de Moraes, médico, tomou a frente na instalação do serviço de Fisioterapia do Instituto do Radium Arnaldo Vieira de Carvalho no local do Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Tal motivação se referiu ao grande índice no país de portadores de seqüelas de poliomielite e ao aumento dos acidentes de trabalho (BISPO JUNIOR, 2009).

Em 1951, foi planejado o primeiro curso de Fisioterapia do Brasil, instalado no Instituto Central do Hospital das Clínicas com o corpo docente e médicos do próprio hospital. Esse curso formou inúmeros fisioterapeutas e durou até 1958, quando a Lei nº 5.029/58 criou em anexo à Cadeira de Ortopedia e Traumatologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) o Instituto de Reabilitação (IR).

A criação do IR de São Paulo fazia parte de um grande projeto de implantação de vários Institutos na América Latina, que se iniciou com o primeiro curso de padrão internacional com duração de dois anos (MARQUES e SANCHES, 1994).

Entendia-se que, com o vínculo a um Instituto em uma Cadeira da FMUSP, o Curso de Fisioterapia também era um curso da Universidade de São Paulo (USP). Porém, somente em abril de 1967, a USP baixou o Regulamento dos Cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Instituto de Reabilitação da Faculdade de Medicina. Por meio da portaria no. 1.025 de janeiro de 1970, os certificados de conclusão dos cursos técnicos em Fisioterapia e Terapia Ocupacional, expedidos pelo Instituto de Reabilitação da FMUSP nos anos de 1958 a 1966, passaram a ter equivalência aos diplomas expedidos nos termos desse regulamento (TOMBINI e ARAÚJO, 2002).

O curso de graduação em Fisioterapia da FMUSP, com duração de três anos, permaneceu até 1979, e evoluiu para quatro anos em 1980. No dia 28 de fevereiro de 1983 entra em vigor a Resolução nº. 4, que fixava o currículo mínimo e a duração do Curso de Fisioterapia, incluindo matérias de formação geral, como Sociologia, Antropologia, Psicologia, Saúde Pública e Metodologia de Pesquisa, além de enfatizar os conteúdos específicos da área e os de fundamentação. Com a expansão do campo de atuação, as escolas aumentaram a carga horária de acordo com a proposta do Ministério da Educação (MEC), adaptando os currículos às reais necessidades de mercado (MARQUES e SANCHES, 1994).

A primeira proposta curricular para os cursos de fisioterapia, baseada no currículo mínimo determinado pelo MEC por meio da Portaria Ministerial no.511/64, atendia a um projeto voltado somente à reabilitação, com condutas voltadas para pessoas doentes e inválidas. Não havia projetos pedagógicos nesses cursos e suas ações eram orientadas por uma grade curricular simples (TOMBINI e ARAÚJO, 2002).

## **2 - Evolução curricular na formação do Fisioterapeuta no Brasil.**

O reconhecimento legal da autonomia profissional ocorreu por meio do Decreto-Lei nº 938/69, que, em 13 de outubro de 1969, criou as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, ampliando sua competência por meio da redação dos artigos abaixo citados:

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

Profissionais da Fisioterapia por muito tempo defenderam que os conhecimentos oriundos de outras ciências, como anatomia, fisiologia, psicologia, antropologia, especialidades médicas bastassem para justificar a sua existência no ensino superior. Notou-se então a necessidade do desenvolvimento de uma gama de conhecimentos próprios, permitindo sua identificação e reconhecimento. Estudos integrados do movimento humano são elementos fundamentais do fazer fisioterapêutico, numa intervenção mais qualificada com objetivo da melhora da qualidade de vida dos pacientes (TOMBINI e ARAÚJO, 2002).

A Fisioterapia, enquanto área de conhecimento, objetiva formar profissionais integrados à realidade e às necessidades do sistema de saúde vigente. Os profissionais devem adquirir uma base geral sólida, e desenvolver uma visão ampla do indivíduo e da realidade em que vivem, compreendendo o contexto e o processo no qual se desenvolve a doença para melhor poder tratá-la. Busca-se, com isso, superar a visão fragmentada instituída por muito tempo, cujo foco era, exclusivamente, o reabilitar (SUMYIA e JEOLÁS, 2010).

Durante muitos anos o fisioterapeuta atuou como profissional autônomo, exercendo atividades em clínicas privadas, centros de reabilitação ou hospitais, com foco nas disfunções do sistema musculoesquelético. As ações do fisioterapeuta na promoção da saúde e prevenção de doenças em âmbito coletivo foram pouco desenvolvidas, criando-se uma limitação no agir do profissional nesses contextos (BISPO JÚNIOR, 2009).

Na década de 70, a fisioterapia se consolidou como profissão reabilitadora, direcionando-se para o nível terciário, e conseguiu ser reconhecida e valorizada junto à equipe de saúde. Durante os anos 80, o estabelecimento do currículo mínimo para a formação em fisioterapia reforçou a função reabilitadora da profissão. Nos anos 90, houve uma expansão dos cursos de fisioterapia pelo país, estimulando-se o aprimoramento tecnicista mediante a crescente concorrência de mercado, que diferenciava os fisioterapeutas pelo domínio das técnicas de reabilitação. O início da transformação da concepção do agir profissional fisioterapeuta veio com a criação

do Sistema único de Saúde (SUS), que foi criado a partir da reforma sanitária no Brasil e mudou tanto as concepções de saúde quanto o modelo de atenção à saúde ao apresentar princípios básicos como universalidade, equidade e integralidade. A implantação do SUS revolucionou os modelos assistenciais, exigindo adequação da prática profissional daqueles que nele atuam (BISPO JÚNIOR, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 20/12/1996) extinguiu os currículos mínimos para os cursos superiores no Brasil, estimulando as Universidades a criarem Currículos Plenos dentro das realidades regionais e orientados pelas diretrizes gerais da Secretaria de Ensino Superior do MEC (TOMBINI e ARAUJO, 2002).

Para a fisioterapia, a DCN/FISIO de 2002 define os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação do fisioterapeuta, preconizando um perfil com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, dotando o profissional com competências e habilidades gerais, tais como: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente. Portanto, com o estabelecimento das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em fisioterapia, houve uma mudança no perfil profissional do fisioterapeuta, tornando-se necessário promover o rompimento com o modelo de formação curativo-reabilitador. A nova concepção de formação do profissional deve se estruturar a partir dos princípios do SUS, como sendo aquele que integra a área e a equipe de saúde, e desenvolve sua assistência ao paciente de modo integrado e inter-relacionado, não somente após acontecer a lesão, mas assistindo-o de forma que a frequência e a intensidade dos esforços devam estar voltadas à promoção e à manutenção da saúde, bem como a prevenção, as formas de tratamento e a reabilitação (TOMBINI e ARAUJO, 2002).

### **Encaminhamento metodológico**

Os participantes da pesquisa foram 53 professores, graduados em fisioterapia, pertencentes ao curso de Fisioterapia da Universidade do Estado do Pará, lotados nos campi de Belém e de Santarém. O desenho metodológico foi realizado em 3 fases: **Fase 1** Encaminhado o Projeto ao Comitê de Ética da UEPA. Em seguida foram agendadas as entrevistas com os professores aptos e interessados em participar do estudo, os quais assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). **Fase 2** Iniciou-se as entrevistas com o roteiro semi-estruturados com os professores do curso de Fisioterapia da UEPA.

As entrevistas foram realizadas com a participação direta ou não do entrevistador, o qual interferiu, quando solicitado, para esclarecer dúvidas quanto ao entendimento de cada uma das questões, pois de acordo com Minayo (2010), permite alguma padronização que favorece a comparação de dados obtidos de respostas, mas também é flexível permitindo adaptações, e como vantagens a possibilidade do entrevistador esclarecer o significado das perguntas; possibilita obtenção de um maior número de respostas; além disso, é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade. **Fase 3** Foi realizada a análise das entrevistas dando prosseguimento a uma segunda releitura e análise, pelo pesquisador, das informações coletadas.

Para identificar como compartilham conhecimentos, foi aplicada, aos dados coletados, a análise de conteúdo segundo a linha de Bardin (2016), a qual valoriza os significados presentes nos dados, a sua correlação com as questões formuladas e a articulação com o marco teórico adotado na pesquisa e que permite a divisão do texto em alguns temas principais.

A análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016).

Quanto ao método e técnica da análise de conteúdo referente ao compartilhamento de conhecimentos, as respostas das entrevistas passaram pela organização da análise; a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações. Para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases organizam-se em torno de três pólos, conforme Bardin (2016): **1 – A pré análise** - Onde ocorreu a organização do material coletado e transformado no *corpus* da pesquisa. Aconteceram leituras exaustivas do material, procurando identificar algumas amostras de palavras; **2 – A exploração do material** - Após a leitura exaustiva do material, os elementos contidos nas falas foram agrupados. As falas semânticas comuns foram separadas em cores diferentes para distingui-las das demais e, as que se relacionavam entre si, formularam as codificações. **3 – O tratamento dos**

**resultados, a inferência e a interpretação** - Os dados foram interpretados a luz do referencial teórico, para embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções.

A autora acrescenta ainda que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não. Desta maneira, a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias idéias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas. Outro ponto importante ainda dentro dos conteúdos, e que esses tendem a serem valorizados à medida que são interpretados, levando-se em consideração o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos (GOMES CAMPOS, 2004).

A análise de conteúdo como conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto de partida, a qual é sempre feita a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências (BARDIN, 2016).

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor, ou seja, produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores (BARDIN, 2016).

## **Discussão**

Como resultado das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, foram identificados dois grandes temas:

### **1) As habilidades e competências do professor.**

As DCN's de 2002 postulam que o perfil da formação do fisioterapeuta é de um profissional generalista, humanista, com visão crítica e reflexiva, que tem como



objeto de estudo o movimento humano, tendo o objetivo de dotar o profissional de conhecimentos requeridos para atuarem com competências e habilidades gerais e específicas. Resolve, ainda, que os cursos de graduação em fisioterapia devem ter um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, cuja formação integral venha através da articulação entre o ensino, a pesquisa e extensão/assistência.

Essa resolução trouxe quebra de paradigma no tocante ao saber ensinar, desconstruindo o método impositivo, unilateral o qual o ensino de fisioterapia estava inserido. O processo pedagógico estava centrado, até então, na figura do professor, ou seja, o conhecimento reconhecido como válido emana do professor, devendo ser memorizado pelo aluno (SIMON et al, 2014).

Habilidades e competências devem ser desenvolvidas não somente como objeto de formação de novos fisioterapeutas, mas devem de imediato abordar a reconstrução do novo ensinar dos professores, mesmo os que vieram de uma formação tradicional, centralizadora e unilateral. Para isso, era preciso ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais, classificadas por Perrenoud (2014) em seu referencial, em 10 competências para ensinar.

Uma pessoa sem formação e projetada numa situação difícil, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade. Os professores cujas competências disciplinares, didáticas e transversais são frágeis se arriscam, no cotidiano, a perder o domínio de sua aula e tentam então desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo através da experiência.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem leva o professor à necessidade de desenvolver a capacidade de “ensinar bem”, o que, sem dúvidas, é uma nova competência, já que cada aluno vivencia a aula em que está inserido de diferentes formas. Portanto, o professor deve dominar saberes a ser introduzidos e ser capaz tanto de dar aulas quanto de administrar uma turma e de avaliá-la. .

Para os participantes, as habilidades e competências do professor de fisioterapia estão relacionadas ao processo de construção de conhecimento, como destaca a fala abaixo:

“o professor deve ter muitas competências e habilidades para conseguir transmitir conhecimento e produzir pesquisa” (PFB 19).

“possuir conhecimento técnico bem como de metodologias de ensino além disso, formação na carreira acadêmica para o desenvolvimento de pesquisa” (PFB 20).

“o professor necessita buscar sempre mais conhecimento de novas técnicas para o desenvolvimento da prática visando a teoria prática unidas, acompanhar as transformações da sociedade no saber fazer” (PFB 25).

A competência perpassa pela arte de comunicar, seduzir, encorajar, mobilizar, envolver-se no contexto do saber ensinar e do saber fazer. Conseguir engajar os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento a partir de uma seqüência didática que só se desenvolve se os próprios estudantes a aceitarem e estiverem dispostos a executá-la.

Igualmente, a universidade e os professores não podem ignorar as novas tecnologias de informação que transformam as nossas maneiras de comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar. Não se pode ignorar a realidade da geração da tecnologia, que já não se afina a um modo de aprendizagem ultrapassado, pouco instigante e lento. O professor precisa lançar mãos das novas tecnologias com objetivos educacionais, explorando as potencialidades dos programas em relação aos objetivos do ensino, utilizando as ferramentas multimídia no ensino.

Para os entrevistados, o professor deve ter conhecimento teórico, ser atualizado, dominar técnicas inerentes à fisioterapia, tendo na prática sua companheira como forma de viabilizar a contextualização do ensino. A atuação profissional é importante, pois a experiência no campo de trabalho facilita o entendimento dos conceitos abordados em sala de aula.

A percepção do uso das técnicas fisioterapêuticas, quer seja no âmbito da prevenção, quer seja na reabilitação, proporciona ao profissional um galardão ao se tornar educador. A atividade profissional fora dos muros da academia o qualifica na prática do ensino. Notamos essa percepção ao analisar as falas dos entrevistados, como essa:

“conhecimento teórico, dinâmico, prático, tem que conhecer e atuar na profissão”. (PFS 12).

“saiba repassar o conhecimento e viabilizar o contexto teórico-prático. Ideal é que já tenha uma experiência profissional na área que atua como docente”. (PFS 14).

Com isso, há o entendimento que a competência técnica está intimamente ligada à necessidade do professor de investir em qualificação e cuidar do seu crescimento profissional. Desse modo, o professor garante a atualização e o desenvolvimento de todas as demais competências. O docente precisa estar preparado para lidar e intervir nas mais diversas situações que ocorrem no ambiente de ensino, que há muito tempo deixou de ser um ambiente estável (PERRENOUD e THURLER, 2009). Nota-se esse conceito através das falas dos entrevistados, como essa: *competência técnica, comunicação, planejamento e gerenciamento, liderança, empatia, interdisciplinaridade, criatividade, proatividade, responsabilidade* (PFB 34).

Ao final da análise desse tema, identificamos, em linhas gerais, que há, entre professores fisioterapeutas dos cursos de Belém e Santarém, consciência das habilidades e competências preconizadas por Perrenoud (2014) em seu referencial. Entretanto, não se percebe como esse conhecimento foi adquirido; se foi por meio de curso de capacitação estimulado pelas gestões acadêmicas, ou se pela experiência conferida pela própria prática docente. Porém, para que haja uniformização de ações no ensino, deve-se investir, de forma continuada, na padronização dos métodos associados aos objetivos dos projetos dos cursos, no qual os docentes devem estar totalmente envolvidos na sua formatação e, principalmente, na sua aplicação no dia a dia.

## **2) Inserção e motivações do fisioterapeuta na docência**

Há um novo paradigma na educação superior que tem seu interesse centrado no aluno. Para isso são necessárias inclusões de novos métodos, práticas, meios de compartilhamento de conhecimentos, inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, os quais envolvam os alunos no processo de avaliação (SANTUCI e JOÃO, 2014).

Na percepção do professor sobre si mesmo, Pivetta (2006) defende que, para estabelecer relação entre a formação mais humanista e as demandas curriculares do curso de fisioterapia, os professores devem assumir um novo papel na função que exercem. O mediador no processo pedagógico precisa adquirir flexibilidade nas relações que estabelece com o aluno, valorizando-o como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Pivetta (2006) cita Zabalza ao comentar que a entrada na docência superior é um processo desacompanhado e irregular, no qual o professor enfrenta, sem preparação, um grupo de alunos. Vale lembrar que, para muitos professores, o início da carreira docente baseia-se no modelo de professor que vivenciou na sua graduação.

Nas falas abaixo, os entrevistados demonstram ter desenvolvido essa consciência profissional, e relatam, inclusive, dificuldades no início da atuação na docência superior.

“recebi uma formação humanista, mas não generalista, entretanto, para inserção e manutenção na docência precisei de reciclagens frequentes e que ainda acontecem de acordo com a necessidade da universidade, dos docentes e discentes”. (PFB 23).

“não recebi especificamente uma formação para me inserir na docência. Após ser professor que procurei desenvolver habilidades para desempenho da função.” (PFB 26).

“acredito que na graduação as disciplinas que eram planejadas para oferecer esta formação, metodologia do ensino por exemplo, pouco contribuíram com esta formação. Na graduação considero que o exemplo de alguns professores foi mais relevante neste sentido. Após a graduação procurei realizar pós graduações da área acadêmico pedagógica e considero que estas pós-graduações foram bastante relevantes para minha formação docente” (PFS 03).

“a necessidade de conhecer, investigar, discutir, redescobrir novas verdades, reinventar técnicas baseadas nas existentes” (PFB 35).

Quanto ao comprometimento na carreira e suas influências no esforço institucional do docente do ensino superior, as IES públicas oferecem mais oportunidades para que o docente planeje sua carreira, ao oferecer estabilidade de emprego e, principalmente, ao apoiar e investir na capacitação profissional em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nas IES privadas, os docentes, sozinhos, planejam suas carreiras sem apoio da instituição (OKAZAKI ROWE et al, 2011).

O comprometimento do professor estará presente quanto maior o investimento em tempo e dinheiro na sua capacitação profissional, caracterizando maior risco ao se pensar em caminhos profissionais alternativos.

A melhora financeira adquirida através do vínculo estável no emprego representa uma motivação para o fisioterapeuta investir na docência. Essa é uma realidade detectada na fala dos entrevistados como os a seguir:

“inicialmente foi a oportunidade de emprego por substituição de outro profissional, a partir daí a manutenção foi essencialmente pelo retorno financeiro e educação continuada” (PFB 26).

“gostar de compartilhar conhecimento e de aprender e produzir conhecimento, estabilidade financeira” (PFS 10).

“o que motiva: contribuir na construção do conhecimento de futuros fisioterapeutas, pesquisar e motivos de ordem financeira” (PFS 13).

Portanto, a inserção dos fisioterapeutas na docência nos cursos de fisioterapia da UEPA de Belém e Santarém, e suas motivações para terem maior desempenho institucional, perpassam pela falta de capacitação em ser professor na graduação, associada a estabilidade empregatícia e financeira que a IES proporciona, além do estímulo a melhora da qualificação pedagógica representada em apoio a cursos de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de novas metodologias de ensino.

### **Considerações finais**

Os professores fisioterapeutas dos cursos de fisioterapia da UEPA de Belém e Santarém estão passando por mudanças profundas no processo de ensino-aprendizagem. Desde as recomendações das DCN de 2002, os cursos de fisioterapia buscam implantar métodos mais atualizados de ensino para a formação de um profissional humanizado, participativo, questionador e que seja *coparticipe* de uma nova estruturação social.

Oriundo de uma formação tradicional, com foco no professor, sem muita participação do aluno na construção do conhecimento, o professor busca transformar não só a maneira de facilitar o conhecimento, mas, principalmente, de transformar a si próprio enquanto educador.

Por meio da qualificação pedagógica e com apoio pontual da instituição na realização de cursos de capacitação e aprimoramento, os professores têm se mostrado adeptos dessas transformações. Para eles, fazer parte de um novo contexto de ensino no qual o aprendizado está centrado no aluno estimula as diversas gerações de professores do curso a se adaptar o mais rápido possível.

Independente das realidades diferentes dos cursos de Belém e Santarém, o estímulo do professor parece ser o mesmo, porém, sem as mesmas oportunidades, pois, apesar de terem o mesmo projeto pedagógico, diferenças há desde o

quantitativo de professores alocados, tendo Belém quase o dobro do número de professores de Santarém, até as diferenças de estrutura e oportunidades.

As metodologias ativas vêm a favor da construção de um novo profissional preconizado pelas DCN. O compartilhamento de conhecimentos tornou-se uma necessidade para que o aluno seja totalmente estimulado quanto à participação ativa na construção do conhecimento. Investimento em estrutura e acesso a internet livre nos muros da instituição parecem ser um início de uma nova atitude educacional. Além disso, proporcionar ao professor uma adaptação a essa realidade, associando a grande experiência que tem no ensino, são suficientes motivos para esse investimento.

Não aceitar a transformação da sociedade como influência direta na construção do conhecimento é também negar que o aluno deva ser mais participativo e tenha uma atitude reflexiva na construção do saber. Reinventar uma atitude educacional passa pela transformação de conceitos, pela quebra de paradigmas e pela aquisição de novas habilidades e competências, onde todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem saem ganhando.

Conclui-se que, mesmo com diferença numérica de participantes na pesquisa comparando Belém e Santarém, os resultados foram ricos em percepções na análise do conteúdo referente aos objetivos da pesquisa, tendo, ao final, alcançado cada um deles. As duas cidades apresentam diferenças em suas relações com os professores, que vão desde um acesso com velocidades diferentes à internet até ao apoio institucional a pesquisa. Com um quantitativo de quase metade dos professores da capital, os professores de Santarém trabalham com a mesma matriz curricular, porém com menor estímulo a atividades que completam o processo ensino-aprendizagem. Porém, a concepção da inovação no ensino e das mudanças no aprender é evidente e faz parte de suas rotinas.

Ou seja, independente do estímulo, da diferença de velocidade da internet, quantitativo do número de professores alocados, ou peculiaridades de cada região, os professores de Belém e Santarém apresentaram a mesma capacidade de lidar com a inovação e estão dispostos a adaptar o novo no seu cotidiano.

## **Referências**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ªed. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

*v. 2, n. 1, p. 45-60, 2018*

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Fisioterapia**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf> Acesso em: 18/04/2016

BISPO JÚNIOR, José Patrício. Formação em Fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.655-668. 2009.

CANZONIERI, A. M. **Metodologia da pesquisa qualitativa na saúde**. 2ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

COSTA, D. Dez anos de pós-graduação stricto sensu em Fisioterapia no Brasil: O que mudou? **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 1-82, 2007.

DE LA-ROCQUE BARROS WARKEN, Gianne; FREITAS, Jofre Jacob da Silva; DOMINGUES, Robson José de Souza; KIETZER, Katia Simone. A formação acadêmica e a produção do conhecimento científico do fisioterapeuta pesquisador amazônida. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, 2015.

FERRETI, F. **Fisioterapia: Considerações sobre uma ciência em construção**. 26. ed. Ijuí: Unijuí, 2002. 183 p.

GADOTTI, M. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 8ªed. São Paulo,SP: Cortez, 2008.

GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sérgio. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 4, p. 557-66, 2011.

GOMES CAMPOS, C. J. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.57, n.5, p.611-614, set-out, 2004.

MARQUES, Amélia Pasqual; SANCHES, Eugênio Lopes. Origem e Evolução da Fisioterapia: aspectos históricos e legais. **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, v. 1, n.1, p. 5-10, 1994.

OKAZAKI ROWE, Diva Ester; BITTENCOURT BASTOS, Antonio Virgílio; MORENO PINHO, Ana Paula. Comprometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**.

2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2006.

SANTUCCI, Fernanda; JOÃO, Silvia Maria. A metodologia dialética no ensino de métodos de avaliação clínica e funcional para a graduação em fisioterapia. In: Congresso Internacional de PBL. **Anais do Congresso Internacional de PBL**. 2014. p. 8-12.

SIMON, Eduardo. JEZINE, Edineide; VASCONCELOS, Eymard Mourão; RIBEIRO, Katia Suely Queiroz Silva. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1355-1364, 2014.

SUMIYA, Alberto; JEOLÁS, Leila Sollberger. Processos de mudança na formação do fisioterapeuta: as transições curriculares e seus desafios. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, p. 47-53, 2009.

TOMBINI, F.F.; ARAUJO, M.C.P. **Refletindo as Diretrizes Curriculares na Formação do Fisioterapeuta**. ANPED SUL, 2002.

Recebido em: 14/02/2018.

Aprovado em: 11/06/2018.