

DIULIANY SCHULTZ

**A CAPACITAÇÃO DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA
PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
PERSPECTIVAS ATUAIS E DESAFIOS FUTUROS**

**CASCAVEL/PARANÁ
2021**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGECEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

**A CAPACITAÇÃO DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA PARA A DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS ATUAIS E DESAFIOS FUTUROS**

DIULIANY SCHULTZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Dartel Ferrari de Lima

CASCADEL/PARANÁ
2021

FOLHA DE ASSINATURA
DOS MEMBROS DA BANCA DE DEFESA

DIULIANY SCHULTZ

**A CAPACITAÇÃO DO PROFISSIONAL FISIOTERAPEUTA PARA A DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS ATUAIS E DESAFIOS FUTUROS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Educação Matemática e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação em Ciências, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Professor Dr. Dartel Ferrari de Lima
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Orientador

Professora Dra. Dulce Maria Strieder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Membro Efetivo da Instituição

Professor Dr. Felício Guilardi Junior
Universidade Federal de Mato Grosso
(UFMT) Membro convidado

Cascavel, dezembro, 2021

DEDICO este trabalho aos meus pais, Vera e Osvaldir. Sem eles nada seria possível.

Ao meu marido, Luís Henrique Velasco, pelo companheirismo e cumplicidade e por ter compreendido minha ansiedade e ausência em diversos momentos, para que este trabalho pudesse ser realizado.

À minha filha, minha razão de viver.

Amo vocês!

AGRADEÇO a Deus, que sempre direciona meus caminhos, que é o autor do meu destino e que sempre faz coisas incríveis por mim;

Ao professor e orientador, prof. Dr. Dartel, o meu sincero agradecimento pela orientação valiosa, as sugestões, a confiança, a paciência, empatia e, acima de tudo, por ter acreditado neste trabalho e ter me ajudado a realizar esse sonho, que faz parte do meu projeto de vida;

Aos meus pais, irmãos, cunhada e marido, meu profundo apreço pelo apoio por toda a minha vida e, sobretudo, por suprirem minha ausência junto à minha filha, para que eu conseguisse me dedicar e concluir o trabalho;

À minha filha, que mesmo com pouca idade e não entendendo o que é uma dissertação, sempre respeitou meus momentos de concentração, estudo e sempre me presenteou com demonstrações frequentes de afeto, carinho e amor, o que me estimulou nos momentos mais desafiadores;

Em especial, ao meu amigo/irmão Marcelo Taglietti, uma pessoa incrível, um anjo e um presente que Deus me mandou, por todo apoio, carinho, incentivo, pelas numerosas e valiosas sugestões dadas ao trabalho e por sempre estar disponível para ajudar. Gratidão!

Ao Centro Universitário Assis Gurgacz e à minha coordenadora prof^a Leda Paes Walcker, pelo incentivo, apoio e confiança em todos os momentos que foram necessários;

Aos meus colegas professores, pela disponibilidade, incentivo e colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, por me aceitar no programa e acreditar na importância do meu estudo;

Aos professores da banca examinadora, prof^a. Dra. Dulce e prof. Dr. Felício, pelo enriquecimento deste trabalho;

À todos os amigos, familiares e alunos que colaboraram para a finalização da pesquisa.

SCHULTZ, D. **A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência no ensino superior: perspectivas atuais e desafios futuros.** Ano: 2021. 71 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

Introdução: A prática docente em saúde é carente de formação direcionada para o exercício dessa prática. Essa deficiência pedagógica na carreira acadêmica pode desfavorecer o processo de ensino-aprendizagem na área da saúde. O professor é visto como o detentor de um saber técnico e um transmissor de conteúdo, prendendo-se apenas em conhecimentos teóricos e práticos da sua formação. Dessa forma, torna-se necessário maior conscientização dos docentes fisioterapeutas acerca da importância da formação pedagógica para lecionar nos cursos de Fisioterapia, incorporando em sua prática docente metodologias inovadoras e facilitadoras, favorecendo o aprendizado do aluno. **Objetivo:** Identificar os principais desafios que professores não licenciados encontraram no exercício da docência no Ensino de Ciências da Saúde para o curso de Fisioterapia. **Metodologia:** trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando como ferramenta de coleta de dados a entrevista com docentes de cursos de Fisioterapia de Instituições de Ensino Superior da cidade de Cascavel/Paraná. **Resultados:** Apesar de possuírem experiência na docência, os professores entrevistados relataram ter dificuldades em sua prática docente, principalmente em relação à aplicação de métodos de ensino e avaliação do aluno. Todos eles compreendem a importância da capacitação do profissional bacharel para a profissão de professor. **Conclusões:** Na perspectiva dos professores, todos pretendem continuar garantindo uma formação acadêmica e profissional de qualidade, porém terão que se adaptar às novas propostas e tecnologias de ensino. Todos afirmaram que, mesmo com anos de experiência na docência, ainda sentem dificuldades na aplicação das novas metodologias de ensino e nas tecnologias multimídias. Concordam que será o desafio mais frequente a ser enfrentado na prática docente.

Palavras-chave: Capacitação; Ensino; Docência; Fisioterapia.

SCHULTZ, D. **The training of physical therapists for teaching in higher education: current perspectives and future challenges**. Ano: 2021. 71 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

Introduction: The teaching practice in Health lacks training the professionals on their practice. This pedagogical deficiency in the academic career can undermine the teaching-learning process in the health area. The teacher is seen as the holder of technical knowledge and a transmitter of content, focusing only on theoretical and practical knowledge of their training. Thus, it is necessary to raise awareness of physical therapist faculty about the importance of pedagogical training to teach in Physical Therapy courses, incorporating in their teaching practice innovative and facilitating methodologies, favoring student learning. **Objective:** To identify the main challenges that unlicensed professors encountered in teaching Health Sciences for the Physiotherapy course. **Method:** this is an exploratory and descriptive research, with a qualitative approach, using interviews with professors of Physiotherapy courses at Higher Education institutions in the city of Cascavel/Paraná as a data collection tool. **Results:** Despite having experience in teaching, the interviewed teachers reported having difficulties in their teaching practice, especially in relation to the application of teaching methods and student assessment. All of them understand the importance of professional bachelor training for the teaching profession. **Conclusion:** From the perspective of teachers, all intend to continue ensuring quality academic and professional training, but they will have to adapt to new teaching proposals and technologies. All stated that, even with years of experience in teaching, they still experience difficulties in applying new teaching methodologies and multimedia technologies. They agree that it will be the most frequent challenge to be faced in teaching practice.

Keywords: Educating; Teaching; Teaching; Physiotherapy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFFITO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPP	Programa Político Pedagógico
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TM	Tecnologias Multimídias

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	100
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
	2.1 A docência no ensino superior	13
	2.2 Docência do ensino superior em cursos da área da saúde	143
	2.3 A prática docente e a Fisioterapia	14
	2.4 Fisioterapeutas docentes não licenciados	16
	2.5 Recrutamento de jovens professores à docência	18
	2.6 O efeito da "porta giratória" na docência do ensino superior	20
	2.7 A mentoria como instrumento de apoio ao jovem professor de Fisioterapia	20
	2.8 Síndrome de burnout	22
3	QUESTÃO DE PESQUISA	24
4	OBJETIVOS	26
	4.1 Objetivo geral	26
	4.2 Objetivos específicos	26
5	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	27
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
	6.1 A escolha do fisioterapeuta em ser docente	33
	6.2 A Importância da capacitação pedagógica para a docência no curso de Fisioterapia	37
	6.3 Desafios, dificuldades e perspectivas da prática docente de professores não licenciados	42
	6.4 Características e competências de um professor	47
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
9	APÊNDICE 1	59
10	APÊNDICE 2	64

1 INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade dos anos de 1990, ocorreu um período de forte expansão no ensino superior brasileiro, repercutindo em diversas áreas do ensino, com aumento expressivo do número de cursos e de vagas em diversos cursos de graduação. Esse movimento não foi diferente para os novos cursos de Bacharelado em Fisioterapia (COSTA, LIMA, RIBEIRO, 2017).

No ano de 2004, os cursos de Fisioterapia cresceram, aproximadamente, 750% em novas vagas, quando comparado com o ano de 1991, enquanto que a média nacional para os demais cursos da área de saúde foi de 151% (COSTA, LIMA, RIBEIRO, 2017). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2015, haviam no Brasil, o registro de 503 cursos de bacharelado em Fisioterapia, saltando para 914 cursos no ano de 2020 (INEP, 2020).

Esse crescimento do número de cursos, repercutiu na necessidade de contratação de profissionais para atender a demanda dos novos cursos. Desse modo, muitos fisioterapeutas, apesar de serem profissionais qualificados e reconhecidos em suas áreas técnicas, não possuem formação pedagógica e assumem o ofício de professor universitário. (FURTADO JÚNIOR, DOMINGUES e NORMANDO, 2018). Essa ampliação do mercado de trabalho (para o ensino) ao fisioterapeuta (bacharel), não é algo inusitado para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Fisioterapia. No inciso VI das DCN está previsto a educação permanente do egresso, onde os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional (BRASIL, 2002).

A falta de formação específica à função de docente nos currículos do curso de Fisioterapia leva em muitos casos (sem intenção), o fisioterapeuta-professor ou o professor-fisioterapeuta (até este momento, ainda paira dúvidas se o realce deve ser dado à função de professor, de fisioterapeuta ou se o mesclado profissional constitui uma peculiaridade sem dominância de uma ou de outra função), assumam a docência e sejam contratados pelas Instituições de

Ensino Superior (IES) em regime de trabalho de tempo parcial. Independentemente do realce, um paradoxo pode ser traçado no ofício desses profissionais não licenciados ao ingressar no ensino como docentes. Ao mesmo tempo que se observa, como ponto positivo, o aumento da oferta de trabalho para o fisioterapeuta, verifica-se que as IES contratantes, na maior parte das vezes, pactuam acordos de regime de trabalho de tempo parcial. (SANTOS e PEDRINI, 2016). Também, é notório (visão decorrente da vivência da autora no ensino superior) que os docentes não licenciados (fisioterapeuta-professor) tendem estabelecer as suas práticas pedagógicas a partir de experiências acumuladas ao longo da vida e se orientam fortemente por aspirações e expectativas peculiares, atuando em sala de aula com ações baseadas em modelos próprios de ensinar ou replicados de um modelo que lhe foi impressionante (FURTADO JÚNIOR, DOMINGUES e NORMANDO, 2018).

O investimento na formação continuada do professor parece ser uma prioridade não acabada dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP) de muitas instituições que contratam professores para lecionar disciplinas do curso de Fisioterapia (MARTIN, 2016). Ultrapassadas as dificuldades pedagógicas para o ensino, se acrescentam as inquietações sobre a remuneração (de uma função parcial) e do receio de substituição na função docente (ROCA, SOCARRÁS e MARTÍ, 2015).

Torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar e analisar os saberes docentes, para a ampliação desse campo do conhecimento e para basear propostas de implementação de políticas de formação do professor, bem como, para a discussão do processo ensino-aprendizagem nos cursos de ensino superior da área da saúde (NUNES, 2001; BATISTA, 2005; VALENTE, 2010).

Este cenário, brevemente delineado, motivou o presente estudo em identificar os principais desafios que professores não licenciados encontraram no exercício da docência no Ensino de Ciências da Saúde para o curso de Fisioterapia, buscando compreender as barreiras encontradas pelos fisioterapeutas na sua atuação docente e, a visão sobre a elaboração de novos saberes pedagógicos e profissionais antes e após se tornar professor. Além disso, atuo como docente do ensino superior há nove anos e sinto a dificuldade

nos processos de ensino-aprendizagem por parte dos profissionais fisioterapeutas envolvidos na formação de novos profissionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A docência no ensino superior

Aspectos sociais, econômicos, demográficos e de formação docente são alvos de preocupação em todas as fases da formação acadêmica ao pensar no processo do ensino e da aprendizagem. (SOARES e CUNHA, 2010).

Exercer a docência é uma tarefa complexa que envolve mais do que o conhecimento técnico do professor; envolve o domínio do campo pedagógico, e esse se constitui, na medida em que o professor vivencia os processos de ensino e aprendizagem, numa relação de construção coletiva na qual ele se apresenta como sujeito formador e formando. Para os professores bacharéis esse processo de construção coletiva se torna ainda mais desafiador. O espaço de trabalho representa oportunidade de interações e compartilhamento de experiências pedagógicas que oferecem, de certa maneira, suporte ao exercício da docência (PIVETTA e ISAIA, 2008).

Segundo Baltazar, Moysés e Bastos (2010) há vários fatores que pressionam o docente no exercício de suas funções, como: a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas com a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; aliada à crescente oportunidade de atuação de profissionais sem qualificação para a docência ingressando nas IES visando mais uma fonte de renda; além da supervalorização dos aspectos quantitativos da produção científica desses profissionais.

Compreende-se que a formação docente não deveria ser centrada apenas nas instituições e em conhecimentos especialistas específicos ou apenas nas escolas e em métodos didático-pedagógicos (NÓVOA, 2017). Para Grossman, Wilson e Shulman (2005) não é suficiente o docente dominar o conteúdo da disciplina que ministra, é preciso que o aprimoramento seja respaldado, também, por práticas didático-pedagógicas, pois necessitam para o êxito da docência, acompanhando as modificações sociais determinadas pelo acesso facilitado à informação e comunicação. Desse modo, os profissionais e futuros profissionais não deveriam se aprisionar em habilidades específicas (BALTAZAR, MOYSÉS e BASTOS, 2010; COSTA, 2010; FARIA e CASAGRANDE, 2004).

Menegaz *et al.* (2014) afirmam que: “não há como desenvolver conhecimento pedagógico sem conhecimento de conteúdo, bem como não há exercício competente no sentido de atingir êxitos formativos se o professor não tiver clareza, domínio e fizer uso das demais categorias de conhecimento base”.

Para Shulman (2004) há a necessidade do docente respaldar sua prática pedagógica não apenas na matéria ou unicamente na didática, mas na mescla desses conhecimentos, contextualizados com a realidade. Segundo Pagnez (2007), é fundamental que o docente perceba, entenda, analise e acompanhe as mudanças do Ensino Superior. Nesse processo, além do domínio dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, o docente deveria dominar pedagogicamente e conceitualmente as relações do processo ensino-aprendizagem, além de exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

O docente, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve se preocupar com sua prática. Tal condição permeia muitas relações de formação de habilidades envolvidas no desenvolvimento do ensino aprendizagem, inclusive na forma de trabalhar a didática nos cursos da área da saúde. A temática é um campo de pesquisa complexo e urgente. Desta forma, muitas discussões permeiam este processo, dentre elas da relação entre a formação docente para o exercício da função de professor universitário (SANTOS e PEDRINI, 2016).

2.2 Docência do ensino superior em cursos da área da saúde

Na área da saúde, observa-se o empenho na revisão e adequação da atuação profissional frente às necessidades da população. Os avanços tecnológicos e das pesquisas científicas, a característica interdisciplinar do conhecimento, a articulação entre a teoria e a prática, a ambiguidade entre o tratar a doença e promover a saúde e, principalmente, as necessidades surgidas a partir da implantação de novas políticas públicas para esta área exigem um constante repensar sobre o papel e as características dos profissionais da saúde. A educação nessa área pressupõe uma criteriosa

discussão sobre a complexidade de formação de seus profissionais e conseqüentemente a reformulação dos currículos (GAETA, 2017).

Como acontece na área de educação, na saúde, o conceito de processo ensino-aprendizagem tem se ampliado, evoluindo da ênfase do educador como transmissor do conhecimento, para o destaque do papel do educando. No entanto, apesar dessa evolução nas reflexões, atualmente, as práticas educativas desenvolvidas ainda convergem para a manutenção da relação hierárquica entre professor e aluno, para a postura passiva e o não-favorecimento do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e do poder crítico-reflexivo por parte do aluno (RIBEIRO, 2010).

2.3 A prática docente e a Fisioterapia

De acordo com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, através da Resolução do COFFITO, Decreto 9.640/84, Lei 8.856/94, a Fisioterapia é uma ciência da Saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinético-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, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da biomecânica, do movimento e da sinergia funcional de órgãos e de sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais.

O Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS), com o propósito de auxiliar na consolidação do SUS no Brasil, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as profissões na área da saúde com intuito de proporcionar uma formação que ofereça a qualificação do cuidado da assistência à saúde, considerando os princípios do SUS (COSTA, 2010). Dessa forma, as DCN para os cursos de Fisioterapia orientam para a formação do profissional generalista, humanista, apto a atuar no SUS em diferentes níveis de atenção à saúde, capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e soluções para estes, com capacidade de aprender continuamente na sua formação e prática profissional. Estas especificações impulsionaram a construção de Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos

cursos da saúde a contemplarem tais exigências. Porém, os docentes e o recrutamento desses, permanecem resistentes a estas modificações. Associado a este fato está a manutenção da avaliação da qualificação do corpo docente por sua produção científica, dedicação à instituição, tipo de contratação e formação *stricto sensu*, sem considerar suas competências didático-pedagógicas gerais (MORETTI, 2009; PIMENTA, COSME e SOUZA, 2013).

Dessa forma, tem-se demonstrado uma preocupação crescente com a formação pedagógica, e uma procura muita grande por cursos de aperfeiçoamento e especialização em Didática do Ensino Superior e nas disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior, oferecidas nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Acredita-se que a realização de cursos de didática não seja suficiente para se tornar um professor apto ao exercício da docência, mas é um recurso importante para sua preparação. Então, a didática é vista como um instrumento para uma prática pedagógica mais crítica e responsável (ROZENDO *et al.*, 1999). Os professores não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente; é preciso também saber ensinar (SHULMAN, 1986).

Apesar de facilitar a compreensão e objetivos para a formação discente, as orientações das DCN ainda são pouco exploradas na capacitação docente, mas tem direcionado a prática docente. A reestruturação do Programa Político Pedagógico (PPP) quando desenvolvido pelo corpo docente da instituição pode gerar a compreensão sobre a importância do preparo didático-pedagógico para atingir uma formação crítico-reflexiva, ética e criativa de cidadãos além de profissionais da Fisioterapia (PIVETTA e ISAIA, 2006).

Segundo Silva e Delizoicov (2008), o eixo estruturador da prática docente na área da saúde é a problematização, que é entendida em duas dimensões: como busca de situações que envolvem a necessidade da emancipação do ser humano, as quais se tornariam os problemas a serem abordados no processo formativo, com a consequente contribuição que podem dar os conhecimentos da área de saúde; como procedimento mediador do diálogo entre conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico do professor em torno das situações eleitas como problemas.

Atualmente, observa-se um direcionamento para a implementação de metodologias ativas na prática docente em favorecimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno. As metodologias ativas surgem como uma interessante estratégia de ensino-aprendizagem para o atendimento ao perfil preconizado pelas novas diretrizes curriculares na formação dos profissionais de saúde, pois podem tornar-se um instrumento necessário e significativo para ampliar as possibilidades e caminhos do discente, que poderá exercitar sua liberdade e autonomia na realização e escolhas e tomadas de decisão, e aos professores, tornando-os facilitadores ou mediadores para a construção do seu conhecimento, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada na ética e na crítica reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico (WATERKEMPER e PRADO, 2011; MITRE, *et al.*, 2008).

2.4 Fisioterapeutas docentes não licenciados

Os cursos de licenciatura tratam de problemas atinentes ao ensino e à aprendizagem, enquanto as demais áreas, como a Fisioterapia, têm como objetivo primordial, e por vezes único, o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e científicos de determinada ciência.

Tardif (2010) propõe a necessidade de estudos sobre o ensino de áreas específicas, problema que, segundo o autor, se torna relevante diante da crescente profissionalização da atividade de docência universitária. Por isso, postula a necessidade de que professores universitários das mais diversas áreas realizem pesquisas sobre as próprias práticas de ensino, construindo uma epistemologia da prática profissional:

“Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (...)” (TARDIF, 2010).

A partir de Tardif, podemos refletir criticamente sobre a formação do professor universitário de Fisioterapia. A formação do fisioterapeuta se dá de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, Resolução 4, de 19 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. O artigo 6º das diretrizes define os conteúdos que devem ser contemplados nas graduações em Fisioterapia, divididas da seguinte forma: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais e Humanas; Conhecimentos Biotecnológicos; Conhecimentos Fisioterapêuticos. Conhecimentos acerca da educação estão contidos no parágrafo que define os conteúdos de Ciências Sociais e Humanas:

“II - Ciências Sociais e Humanas – abrange o estudo do homem e de suas relações sociais, do processo saúde-doença nas suas múltiplas determinações, contemplando a integração dos aspectos psico-sociais, culturais, filosóficos, antropológicos e epidemiológicos norteados pelos princípios éticos. Também deverão contemplar conhecimentos relativos as políticas de saúde, educação, trabalho e administração” (Brasil, 2002).

Portanto, nas diretrizes curriculares que orientam os cursos de bacharelado em Fisioterapia, há obrigatoriedade de conteúdo atinente à educação, o que se expressa, também, na determinação de obrigatoriedade de estágio curricular com supervisão docente e exigência de que os cursos de graduação em Fisioterapia tenham seus projetos pedagógicos construídos coletivamente pelos seus docentes. Os projetos pedagógicos devem ser centrados nos alunos e apoiados no professor que media e facilita o processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, de modo geral, a formação de professores de ensino superior também passa pela pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado. A Fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é responsável por consolidar, expandir e avaliar a pós-graduação no território nacional. Os cursos de Mestrado e Doutorado são divididos pela CAPES em 3 Colégios, 9 Grandes Áreas e 49 Áreas. Não há uma área específica de Fisioterapia (CNPq/CAPES, 2019).

A graduação acadêmica do curso de Fisioterapia, entretanto, é um curso da área da Saúde, que é uma grande área da CAPES, composto pelas seguintes áreas: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina I, II e III, Nutrição, Odontologia e Saúde Coletiva (CNPq/CAPES, 2019).

2.5 Recrutamento de jovens professores à docência

No Brasil, o recrutamento de jovens professores para cursos de bacharelado em Fisioterapia, pode ser evidenciado por um dos poucos estudos populacionais sobre o tema, conduzido por Souza (2020), retratando sociodemograficamente, jovens professores fisioterapeutas da região Sudeste do Brasil, contratados por instituições de Ensino Superior do âmbito privado. A amostra foi composta por 186 professores, com no máximo, dois anos de exercício da docência.

No estudo de Souza (2020), para o conjunto da amostra, 88% dos participantes tinham idade de 23 a 28 anos, com frequência maior de mulheres (81%). Essa proporção já havia sido detectada por Backes *et al.* (2016), no Rio Grande do Sul, onde 66% dos docentes do curso de Fisioterapia eram mulheres.

O maior percentual de professoras presentes no corpo docente dos cursos de Fisioterapia, pode ser explicado, pelo menos em parte, pela maior frequência de acadêmicas e profissionais mulheres no curso em tela. Segundo o estudo de Gatti e Barreto (2009), no Brasil, verificou a distribuição de mulheres matriculadas em curso do ensino superior. Aproximadamente, 80% do total de vagas oferecidas pelos cursos de Fisioterapia estavam ocupadas por mulheres.

Ainda, segundo Souza (2020), 64% dos participantes tinham experiência de até dois anos na docência do ensino superior, sendo que, um de cada quatro professores possuía formação até a especialização. A maioria dos inqueridos, referiram a participação de capacitação de curta duração (média de 4 dias) e periodicidade anual. À vista disso, embora o discurso de os gestores institucionais pela qualidade do ensino seja pontuado como meta de excelência a ser alcançada, ainda parece um fim não acabado (OLIVEIRA e CRUZ, 2017).

A oferta limitada de treinamento ou, a dedicação limitada dos profissionais ao treinamento (quando disponível), talvez seja reflexo do tipo de

regime de trabalho contratado. A reduzida carga horária de trabalho tende a remuneração reduzida. Desse modo, pode ser compreendida pelo “fisioterapeuta professor”, apenas como uma função complementar de renda. Isso ocorre, principalmente, nas instituições privadas de ensino superior. Corroborando com essa premissa, o Censo da Educação Superior de 2018, retratou 42% de professores contratados em regime de tempo parcial e 30% em regime horista presentes nas instituições privadas (BRASIL, 2019).

De modo geral, os professores mais jovens, normalmente, são mais pessimistas em pontuar a sua produtividade quando são comparados a professores mais experimentados (CARLOTTO, 2002). Talvez a limitada preparação pedagógica na graduação do fisioterapeuta, seja uma das causas desse desconcerto. A formação continuada, especialmente para esses docentes não licenciados, parece ter sucesso a medida em que atende as necessidades particulares dos professores.

Afora as limitações pedagógicas, questões financeiras não podem ficar à margem dessa discussão. A expectativa de aumento de salários, por exemplo, alimenta o anseio de dois terços dos jovens professores como motivador ao aumento da dedicação da função docente (BARBOSA, 2014).

O primeiro reflexo que se observa sobre a expectativa do progresso (instantâneo) da qualidade do ensino mediado pelo aumento salarial, parece uma visão um pouco ingênua por aqueles poucos familiarizados com as coisas das escolas. Notadamente, o discurso de que o aumento da produção docente ou da qualidade do ensino não se associa ao aumento de salário, também parece ingenuidade. A reivindicação de aumento de salário para os docente se justifica no incentivo oferecido às pessoas com melhores condições de domínio de conhecimentos que concorrem às vagas. (GATTI e BARRETO, 2009).

De modo geral, parece desmotivador a atitude da sociedade em relação à profissão de professor. Muito embora se reconheça que "a educação é o futuro da nação", a profissão de professor, no Brasil, parece ser de pouco prestígio (RABELO, 2010; ALMEIDA, TARTUCE e NUNES, 2014). Ainda, no pior dos cenários à formação continuada do docente, a limitação de acesso e de permanência aos programas de verticalização acadêmica na área de Fisioterapia (mestrado e doutorado), constituem barreiras limitadoras à ascensão docente (SOARES e CUNHA, 2010).

2.6 O efeito da “porta giratória” na docência do ensino superior

A remuneração do professor universitário, principalmente em regimes de trabalho não integral, é pouco atrativa em relação à expectativa do emprego. Ser professor torna-se, para grande parte de jovens fisioterapeutas, uma ocupação secundária (LIMA, 2009).

Não raro, oportunidades profissionais surgem no campo técnico da profissão, fazendo o jovem professor acionar o efeito da “porta giratória”, ou seja, o constante fluxo de entrada e saída de professores em uma instituição de ensino superior. Essa rotatividade é, quase sempre, prejudicial aos atores envolvidos no processo de ensino. A qualidade do corpo docente e da instituição de ensino, refletem diretamente a qualidade do ensino oferecido (PEREIRA JUNIOR e OLIVEIRA, 2016).

A escolha do caminho a ser priorizado (atuação técnica ou docente) forçará, inevitavelmente, o fisioterapeuta decidir qual o domínio de aperfeiçoamento profissional que prevalecerá. A escolha poderá se conflitar com a outra não escolhida (BOMFIM, GOULART e OLIVEIRA, 2014). Inusitados são os profissionais que conseguem equiparar as carreiras técnicas e de docência com mesmo alto nível de desempenho (MENEGAZ *et al.*, 2014).

A expectativa de jovens fisioterapeutas desejarem a carreira da docência no ensino superior, muitas vezes, se relaciona com o desejo de autoafirmação pessoal ou profissional, com o desejo de afastar a impressão de tutela formada durante os anos de graduação (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

2.7A mentoria como instrumento de apoio ao jovem professor de Fisioterapia

Os professores de Fisioterapia mais jovens, muitas vezes, procuram sem sucesso, segurança em um referencial (colega experimentado) disposto a acompanhar o ensaio dos primeiros passos (LEITE, 2012).

Em termos de apoio, um guia experimentado parece oportuno para auxiliar a estruturação de um profissional (principalmente o não licenciado) no início de sua carreira de docente. Essa preocupação se materializa no desejo de ser orientado.

O mentor, a partir do ponto de vista de um jovem professor, é uma pessoa, sem desejo de exercer controle profissional, carrega prontidão pessoal para compartilhar experiências profissionais até que seja superada as dificuldades iniciais (FLORES, 2019).

O mentorado, como iniciativa educacional, poderia ser pensado para apoiar o jovens professores de fisioterapia. A estabilidade e a eficácia do processo educacional dependem, em boa parte, de medidas que proporcionam condições de crescimento profissional. Um jovem professor experimenta, com frequência, desconforto como membro da equipe, onde professores mais experientes que ele, têm perspectivas pedagógicas diferentes e longe de reconhecê-lo imediatamente como um colega igual (DALCIN e CARLOTTO, 2017).

Assim, o processo de mentoria favorece romper o isolamento de novos professores e torná-los, progressivamente, independentes, dando-lhes os meios para construir suas próprias estratégias de enfrentamento (SHNAKS, 2017; NEVILLE, ALONZO e NGUYEN, 2020).

Atualmente, as possibilidades de atender a essa necessidade de adaptação são limitadas e, a diferença entre a importância das necessidades e a possibilidade de satisfazê-las é grande. Apenas raras necessidades de jovens professores são, suficientemente satisfeitas (FLORES, 2001).

O processo de apoio do mentorado para acompanhar os passos iniciais do jovem professor de fisioterapia no ensino superior, deveria se inspirar em um processo simbiótico de ensino, onde todos os elementos são favorecidos. Além dos benefícios transferidos ao jovem professor, o mentor, cresce no processo de aprendizagem desenvolvendo suas habilidades de negociação e, a instituição, aumenta o nível de treinamento aos seus profissionais (HOBSON, 2016).

Na prática, é necessário construir relacionamentos de compreensão e confiança mútuos, definindo um círculo de responsabilidades, poderes dos sujeitos e identificando deficiências nas habilidades do jovem professor. Assim,

a organização do apoio ao jovem professor deve manter um sentimento de satisfação comum, requerendo monitoramento contínuo de seu funcionamento, cuja análise pode fornecer informações sobre a necessidade de ajustes.

Finalmente, a mentoria não deve se limitar à transferência de habilidades. Não deve se limitar à estrutura formal de um dia de trabalho. A introdução do jovem professor na equipe, a ajuda para entender a cultura corporativa institucional e as tecnologias do trabalho, pode oportunizar o progresso do ensino e de alívio psicológico do jovem professor de Fisioterapia.

2.8 Síndrome de burnout

O trabalho é uma atividade que pode ocupar uma boa parte do tempo, da vida e do convívio social de um indivíduo (TRIGO *et al.*, 2007). Para Dejours (1992), nem sempre o trabalho pode ser visto como sinônimo de realização profissional e, pelo contrário, pode proporcionar problemas como insatisfação, exaustão, estresse e diminuição da qualidade de vida.

O estresse é tema de vários estudos e reflexões devido ao contato diário com esse fenômeno e suas consequências, que podem proporcionar alterações comportamentais e fisiológicas. Essas alterações, quando não tratadas ou sem enfrentamento efetivo pode acarretar em transtornos psicossomáticos, levando à comprometimento da saúde (CARLOTTO, 2002).

Segundo Evangelista *et al.* (2015), a carreira docente enfrenta algumas situações que excedem à recursos adaptativos do profissional, podendo levá-lo ao estresse. O professor está constantemente em avaliação para o progresso profissional, em busca de atualizações, publicações em revistas, apresentação de projetos, comprometido com as instituições de ensino, com tempo reduzido para qualificação, comprometendo seu desenvolvimento e satisfação profissional. Além disso, ensinar é uma atividade estressante, podendo repercutir em prejuízos na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores (MENEZES, *et al.*, 2017). Diante dessas questões é evidente que a atividade docente esteja envolvida por situações estressantes e, quando

um indivíduo utiliza estratégias ineficientes para enfrentar ou minimizar os efeitos decorrentes do estresse, a situação pode levar à uma síndrome, conhecida como Síndrome de burnout, também conhecida como síndrome do esgotamento físico (MENEZHINI, PAZ e LAUTER, 2011).

A síndrome de burnout caracteriza-se por uma reação à tensão emocional crônica, ocasionada por atividade laboral, em atividades em que o profissional mantém contato direto e permanente com outros seres humanos (SANTOS e CARDOSO, 2010). Segundo Menezes, *et al.* (2017), é uma síndrome psicológica, que afeta indivíduos acometidos por níveis crônicos de estresse e que pode ser caracterizada por três componentes: exaustão emocional, relacionada à sobrecarga de trabalho; a despersonalização que seria a característica de tratar pessoas como simples objetos; e redução da realização profissional, ou seja, a insatisfação com seu desempenho no trabalho. É mais frequente em profissionais jovens e motivados, pelo fato de trabalharem de forma intensa sem a experiência de conseguir lidar com o estresse e as frustrações do cotidiano (SANTOS e CARDOSO, 2010).

Montalvão, Cortez e Milani (2018) realizaram uma pesquisa de revisão bibliográfica, em artigos científicos que apresentaram como tema a Síndrome de burnout em docentes do ensino superior, publicados no período entre 2011 e 2015. Segundo os estudos, em relação à idade, quanto mais jovem o docente, maior o nível de esgotamento profissional com conseqüente aumento da probabilidade para o desenvolvimento da síndrome. Para os autores, professores com menos de 40 anos, apresentam maior incidência, pois possuem expectativas falsas em relação à profissão, além de não conseguirem lidar com a demanda do trabalho. Quanto ao tempo de docência, menos de cinco anos seria fator favorável para desenvolver a síndrome (RAMIREZ, *et al.*, 2014).

Burnout em professores pode afetar o ambiente educacional, influenciando nos objetivos pedagógicos e levando os profissionais a evoluírem com problemas de saúde. Professores jovens apresentam maior tendência em abandonar o seu trabalho e sua profissão em decorrência da síndrome (MONTAVÃO, CORTEZ e MILANI, 2018).

Dessa forma, as intervenções em saúde mental no trabalho do professor devem englobar fatores individuais, em grupo e organizacionais, sendo que os

três fatores devem estar envolvidos no processo de enfrentamento da doença. Além disso, o apoio social também auxilia no enfrentamento e na redução dos níveis da síndrome. Apesar dos estudos, burnout é um problema crescente na carreira do docente e é uma questão que ainda está longe de ser solucionada (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014).

3 QUESTÃO DE PESQUISA

Quais são os desafios que professores não licenciados encontraram no exercício da docência no Ensino de Ciências da Saúde para o curso de Fisioterapia e, como esses professores superam esses obstáculos?

Enraizado nessa questão, o objetivo deste estudo procurou identificar os desafios que os professores não licenciados e em formação, experimentam ao ministrar disciplinas da área da saúde em curso de Fisioterapia, durante as suas experiências de ensino com os alunos e, como esses professores enfrentam esses desafios durante suas experiências de ensino dos alunos nas disciplinas das Ciências da Saúde em cursos de Fisioterapia. O ensino do aluno é uma experiência fundamental para os professores e, portanto, requer a aplicação da totalidade dos recursos didáticos e pedagógicos processados na preparação acadêmica. Os professores não licenciados, frequentemente são expostos a trabalharem com alunos para facilitar o conhecimento prático e o desenvolvimento de habilidades em configurações não planejadas pelos currículos de cursos não orientados para a licenciatura. As sempre crescentes complexidades e diversidades associadas ao ensino e a aprendizagem exigem, que os professores em serviço, não enfrentem dificuldades demasiadas para resolver questões relacionadas ao conhecimento técnico e acadêmico e ao desenvolvimento de habilidades, diante a possibilidade de instalação de quadros de sofrimento laborativo docente (LIMA *et al.*, 2020).

A preparação de professores não licenciados para o exercício da docência por meio de experiências de ensino eficazes e de qualidade, proporciona o desenvolvimento profissional necessário para a sustentabilidade da docência, pois a necessidade de preparação de profissionais para o ensino de ciências

relacionadas à saúde é crítica (LIMA *et al.*, 2012). Como parte de abordar e compreender as necessidades de desenvolvimento profissional adequado para professores não licenciados por meio da exposição e imersão nos cursos de Fisioterapia, procurar-se-á explorar os desafios que professores não licenciados enfrentam ao ensinar disciplinas das Ciências da Saúde ao longo de suas experiências de ensino. Espera-se que a identificação de tais desafios ajude a posicionar melhor a profissão e os profissionais para auxiliá-los na função docente por meio da implementação de procedimentos de preparação eficazes e proativos para os próximos profissionais.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Identificar desafios que professores não licenciados encontraram no exercício da docência no Ensino de Ciências da Saúde para o curso de Fisioterapia.

4.2 Objetivos específicos

1. Identificar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos fisioterapeutas na sua atuação docente e, a visão sobre a formação profissional antes e após se tornar professor;

2. Compreender os significados profissionais que a atuação docente transmite para o fisioterapeuta-professor e como a prática docente oportuniza a elaboração de novos saberes pedagógicos e profissionais.

5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa científica é resultado de uma investigação detalhada, utilizando procedimentos científicos, com o objetivo de resolver um problema (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, preconizando a entrevista com docentes de curso de Fisioterapia de uma Instituição de Ensino Superior Privada da cidade de Cascavel/Paraná.

Pesquisas exploratórias, segundo Gil (2008) tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento

bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Já a pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características do objeto que está sendo estudado e proporcionar uma nova visão sobre essa realidade já existente. Na pesquisa descritiva o pesquisador se limita a “descrever o fenômeno observado, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas” (APPOLINÁRIO, 2011).

A abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa que não se preocupa com a representação numérica dos fatos, mas sim com o estudo e a compreensão de um determinado grupo social, organização, etc. Os pesquisadores que adotam esse tipo de abordagem opõem-se aos modelos únicos de pesquisa, excluindo modelos de pesquisa positivistas aplicado ao estudo da vida social, uma vez que suas ideias, preconceitos e julgamentos não devem estar expostos nesse tipo de pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando verificar as consequências. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos e o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, histórias de vida, testemunho, etnografia, etc (CHIZZOTTI, 2003).

Assim, a pesquisa qualitativa pode também ser denominada de naturalista, pois o pesquisador, geralmente, está inserido naturalmente com o fenômeno de interesse. A pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (BOGDAN e BIKLE, 1994)

A pesquisa foi realizada na cidade de Cascavel, um município localizado no oeste do estado do Paraná, onde está localizada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *campus* Cascavel.

O instrumento da pesquisa foi uma entrevista realizada com docentes do curso de Fisioterapia, com formação específica, do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG). Para avaliação da percepção e relatos dos voluntários sobre a formação pedagógica foi construído um questionário semiestruturado, adaptado dos estudos de Ferreira *et al.* (2014) e Ynoue (2011).

A estrutura de interação acompanhou a proposta de Bartholomew *et al.* (2000) ao afirmar que a pesquisa semiestruturada é baseada em um roteiro previamente elaborado pelo entrevistador; apresentando flexibilidade textual que permite que novos questionamentos sejam incluídos no decorrer do diálogo com o entrevistado. Assim, optou-se pela entrevista semiestruturada como uma interação direcionada e, ao mesmo tempo, amoldável, permitindo espaços para os atores terem a liberdade de comportamento e de expressão mais espontânea possível.

A entrevista é uma ferramenta de interação entre duas ou mais pessoas, vista como uma conversa dirigida com objetivos bem definidos (HAGUETTE e LODI, 1991). Uma das vantagens dessa técnica de pesquisa qualitativa é a de favorecer a reciprocidade do entrevistador com o entrevistado, e, por meio dos discursos, promover uma interação, permitindo uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões a respeito de situações e vivências pessoais.

Os participantes foram convidados a participar de uma entrevista com perguntas sobre a sua percepção dos conteúdos curriculares repassados em sua trajetória acadêmica no curso de Fisioterapia e sobre sua experiência profissional como docente do ensino superior.

O questionário para a entrevista foi construído em três partes, de etapa única. A primeira foi denominada “Dados gerais sobre o sujeito pesquisado”, contendo informações pessoais e profissionais de uma maneira geral. A segunda parte, denominada “Categoria: Formação Profissional”, em escala *Likert* de grau de concordância em cinco níveis: nunca (N), quase nunca (QN), eventualmente (E), quase sempre (QS) e sempre (S). Já a terceira parte do instrumento, “Questões”, trata-se de reflexões abertas sobre a prática docente e o uso de metodologias ativas (Apêndice 1).

Assim, a amostra foi composta por conveniência, incluindo profissionais com formação em Fisioterapia. Para levantamento dos sujeitos da pesquisa foram obedecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Critérios de inclusão:

- Docentes do curso de Fisioterapia, de ambos os gêneros, que aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice 2);
- Possuir prática docente no ensino superior no mínimo de um ano;
- Graduação em Fisioterapia;

Critérios de exclusão:

- Ser professor substituto;
- Desenvolver aulas com menos de 08 horas de dedicação semanal;
- Não ter graduação inicial em Fisioterapia.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 40736920.8.0000.0107), contemplando todos os procedimentos metodológicos, aspectos éticos e legais, de forma a resguardar o anonimato e confidencialidade dos voluntários, conforme preconiza a Resolução nº466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os pesquisadores convidaram os sujeitos da pesquisa a participarem com a apresentação do projeto e leitura do TCLE, que foi enviado pelos pesquisadores aos professores, que assinaram e devolveram por via digital na *internet*. Devido à atual situação que enfrentamos por conta da pandemia de Covid-19, com consequentes medidas de prevenção adotadas no Brasil, fez-se necessário a alteração da metodologia inicial do trabalho, referente à questionário presencial que foi substituído por entrevista *online*. Dessa forma, a pesquisadora entrou em contato com os professores e, com data e horário marcados e escolhidos pelos entrevistados, a entrevista foi realizada através da plataforma *Google Meet*, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa *Google*. Para evitar risco do entrevistado mostrar o que não se deseja exibir ou deixar de colocar o que se pretende expor, o mediador da conversação (entrevistador) adotou estratégias de controle da preservação de imagem facial neutra (nem face positiva e nem face negativa) diante de qualquer das perguntas ou respostas. As entrevistas foram

gravadas e os discursos dos professores foram transcritos para posterior análise e discussões.

Os entrevistados estavam sujeitos à desconforto moral decorrente da interpolação das perguntas propostas pelos pesquisadores e, caso necessário, os pesquisadores providenciariam acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Não houve gastos aos participantes, conseqüentemente, não houve o que ser ressarcido. Todavia, diante de qualquer tipo de dano resultante da participação da pesquisa, previsto ou não no TCLE, teriam direito à indenização por parte dos pesquisadores. Os participantes poderiam desistir da participação da pesquisa no momento em que desejarem.

Os benefícios aos participantes incluíram: auxiliar a compreender as implicações do déficit de conhecimento pedagógico do fisioterapeuta docente e, dessa forma, levantar elementos que orientem e estruturem o exercício da profissão docente nessa modalidade de educação profissional.

Para os dados descritivos das entrevistas foi adotada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se constitui de três etapas, sendo elas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Dessa forma, os dados foram adotados por convergência de ideias, para um maior aprofundamento das análises.

As informações/dados colhidos e outros serão mantidos em sigilo, mantendo a privacidade e confidencialidade das informações, sendo mantido sob guarda do pesquisador principal. Os resultados da pesquisa serão apresentados e publicados em revistas e eventos científicos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa foram analisados a partir da exploração de autorrelatos dos professores através das respostas do inquérito aplicado.

Participaram da pesquisa dez professores formados em Fisioterapia que atestaram concordar com os termos da pesquisa. Do conjunto da amostra, foram cinco participantes do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades de 32 a 54 anos, com pelo menos cinco anos de experiência na docência do ensino superior. Todos possuíam alguma titulação acadêmica de pós-graduação: quatro especialistas, três mestrados, dois doutorados e um pós-doutorado. Para preservar o caráter anônimo e confidencial da intervenção, cujo compromisso prévio firmado foi de o respondente não ser identificado, os professores foram diferenciados e classificados em ordem numeral de 1 a 10.

Três professores ministravam aulas tanto na graduação como na pós-graduação (*lato sensu*). Quatro professores possuíam vínculos empregatícios com carga horária em tempo parcial. Todos os participantes ministravam disciplinas teóricas, práticas, supervisionavam estágios práticos e orientavam trabalhos de conclusão de curso (TCC). Um dos participantes, a coordenadora do curso, se dedicava somente às atividades administrativas e pedagógicas, não atuando em sala de aula, conforme demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Informações pessoais e profissionais da amostra de professores bacharéis em Fisioterapia (n = 10), Cascavel, 2021

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sexo	F	F	F	F	F	M	M	M	M	M
Idade (anos)	44	45	38	52	32	38	54	34	46	42
Estado civil	C	C	C	C	S	S	C	C	C	C
Grau de instrução acadêmica	Especialista	Mestre	Especialista	Doutora	Mestre	Pós-doutor	Doutor	Especialista	Mestre	Mestre
Área de especialização	Dermato funcional	Neuro funcional	Dermato funcional	Coordenação do curso	Pediatria Gineco-Obstétrica	Cardiologia Respiratória	Ortopedia Terapia Manual	Aquática Terapia Manual	Ortopedia	Hospitalar
Tempo de docência (anos)	5 a 10	≥ 15	10 a 15	≥ 15	5 a 10	10 a 15	≥ 15	5 a 10	≥ 15	10 a 15
Disciplinas ministradas	3	2	2		7	7	5	3	5	5
Carga horária semanal - h (docência)	20	60	20		72	72	40	20	30	34

F = Feminino; M = Masculino; C= Casado(a); S = Solteiro(a).

Fonte: Dados próprios

Para a exploração dos discursos dos professores entrevistados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A autora apresenta critérios de organização para a análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise o material foi organizado considerando o objetivo da pesquisa e todos os elementos que auxiliem na interpretação final; a fase de exploração subdividiu o material em quatro categorias: a escolha do fisioterapeuta em ser docente; a importância da capacitação pedagógica para a docência no curso de Fisioterapia; desafios, dificuldades e perspectivas da prática docente de professores não licenciados e características e competências de um professor. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência.

6.1 A escolha do fisioterapeuta em ser docente

A educação escolar tem um papel primordial na sociedade por ser um poderoso instrumento de transformação social. Para alcançar essa determinação, uma robusta formação docente é o ponto de partida. Quando isso se aplica à docência universitária pode se ver uma atividade também complexa influenciada por fatores internos com a expressão de desejos, intenções, perspectivas, valorações, dentre outros e, fatores externos, com narrativas institucionais, idealização social, política e econômica que constroem a realidade em que vivemos (BARROS e DIAS, 2016).

Segundo Masetto (1998), até a década de 1970, as IES brasileiras selecionavam o seu corpo docente entre os profissionais renomados em determinada área do conhecimento e exigia-se profundo conhecimento das disciplinas a serem lecionadas, além de competência na prática da profissão. Não há exigência de uma formação específica para o docente do ensino superior e, sim, utilizar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como ponto de referência da carreira universitária (CUNHA, 2005).

Para Machado *et al.* (2011), a necessidade de mudanças da formação de profissionais de saúde requer também uma reforma de competências para a docência no ensino superior. Dessa forma, o repensar do papel docente no campo da saúde ganha importância, porém, nas últimas décadas, os processos de seleção e formação da docência foram pouco estruturados.

O corpo docente é recrutado entre profissionais que possuem mestrado ou doutorado, o que parece torná-los mais competentes, porém não são observadas competências relacionadas à prática educativa, aspectos pedagógicos e relações políticas, sociais, comportamentais e coletivas do ser humano (BARROS e DIAS, 2016).

Neste estudo, os entrevistados foram questionados sobre a adequação da formação do Fisioterapeuta para a docência no ensino superior. A inadequação foi a resposta mais frequente, sendo comum o relato da necessidade do profissional ter uma especialidade na área em que atua como Fisioterapeuta, ou ministrar aulas, como retrato de competência. A maioria dos professores entrevistados disseram ser mais importante a especialização em áreas específicas da Fisioterapia do que na docência do ensino superior. Acrescentaram também, que ser docente não fazia parte dos planos profissionais como fisioterapeuta. O ingresso na docência foi espontâneo e a identificação com o ofício só ocorreu após as primeiras experiências no ensino. Todos relataram a intenção em prosseguir a carreira de docente.

Para Cruz (2017), ensinar requer vários fatores que envolvem conhecimentos teórico-científicos, científico-didáticos e pedagógicos e, na atividade docente, há inúmeros fatores implicados, como, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido. Dessa forma, a profissão docente exige o domínio do conteúdo, mas não somente isso.

Apenas um dos professores entrevistados relatou ter uma pós-graduação voltada para a docência do ensino superior. Segundo o professor, a pós-graduação foi importante para o entendimento de como é a realidade do ensino superior. O início da docência foi destacado por nove entrevistados como um processo de muita instabilidade, insegurança, inexperiência e grandes desafios enfrentados. Sentiam-se despreparados e realizando as suas aulas da mesma forma que seus professores da graduação, ou seja, imitando os antigos professores. Quando questionados sobre a escolha da docência, sete professores responderam que optaram pela docência como uma atividade complementar, ou seja, renda extra. Outras respostas foram: “sempre sonhei em ser professor” (professor 10), “primeira oportunidade de trabalho” (professora 5) e “satisfação em trabalhar em ambiente acadêmico” (professora 4).

Geralmente, os professores que têm sua formação inicial no bacharelado e que atuam em cursos da mesma área de sua formação, em algum momento do seu

desenvolvimento profissional são atraídos, de alguma forma, para a carreira docente. Pode-se entender que esses professores não escolheram sua formação inicial como bacharéis querendo ingressar na carreira de professor e, por isso, em poucos casos, estes professores passam por um estágio de formação que traga algum conhecimento pedagógico.

Conforme Veiga e Castanho (2000), ao mesmo tempo em que a docência aparece como uma profissão valorizada, porque é portadora de uma função social, é também uma possibilidade de emprego para aqueles que não tiveram acesso ao exercício de outras profissões. Em pesquisa acerca das expectativas com a carreira docente em uma determinada área, Ostrovski, Sousa e Raitz (2019), discorrem a respeito da inserção no mercado de trabalho, afirmando ser relevante que grande parte daqueles que optam por um curso, possuem a vontade de seguir carreira na área de formação e muitos, deparando com as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, encontram na docência uma opção de grandes expectativas para atuação. Em estudo realizado por Fernandes (2004) sobre a escolha profissional e prática docente com professores do ensino superior privado, percebeu-se que a motivação da escolha pela profissão docente relaciona-se, segundo a autora, em dois eixos: a vocação, em que a escolha profissional fundamenta-se em representações que envolvem a realização pessoal e profissional, e a profissionalização, ou seja, a escolha da profissão vincula-se a representações acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho, ao status da profissão e a ganhos financeiros.

A Fisioterapia é uma ciência na área da saúde que pesquisa, analisa, previne e recupera as desordens cinéticas funcionais que acometem órgãos e sistemas corporais provenientes de variações genéticas, lesões e/ou patologias adquiridas. O fisioterapeuta é um profissional com formação acadêmica de nível superior, qualificado a realizar procedimentos fisioterapêuticos com propósito de restabelecer, desenvolver e preservar a capacidade física de um indivíduo. Ele é apto também para coordenar, conduzir ou auxiliar serviços que envolvam a Fisioterapia, seja em setores públicos ou privados; realizar a docência em componentes curriculares de formação elementar ou profissional e também supervisionar colegas e/ou discentes em atuações técnicas e práticas. O fisioterapeuta é capacitado para construir diagnósticos cinéticos funcionais, estabelecer e realizar condutas fisioterapêuticas,

acompanhar a evolução do paciente e determinar sua alta da Fisioterapia (COFFITO, 2018).

Reis e Monteiro (2015) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem durante a formação do fisioterapeuta atribui maior atenção para desenvolver competências técnicas aos discentes. A investigação, compreensão dos problemas, assim como a utilização dos saberes baseados em evidências científicas, não são tão explorados quanto às habilidades práticas. A formação do fisioterapeuta não deve se limitar à construção de capacidades e habilidades técnicas, mas também deve ser responsável em formar profissionais críticos capazes de criar e transformar os conhecimentos. No período da graduação, os discentes precisam ser incentivados a práticas reflexivas sobre todos os aspectos vivenciados durante a sua aprendizagem, mesmo naqueles que não estão nos componentes curriculares específicos. Dessa forma, o processo do ensino e aprendizagem deve ultrapassar os obstáculos físicos de uma sala de aula e identificar, apreciar, transformar os diversos campos da ciência envolvidos nos mais diversos contextos culturais, sociais e políticas.

A formação de um profissional com demandas tão complexas exige professores preparados para tal. Num momento onde novas tecnologias passam a fazer parte da rotina de professores e alunos, como por exemplo, as tecnologias multimídias (TM) e das rotinas dos profissionais fisioterapeutas, como os jogos virtuais destinados ou viáveis de serem utilizados na prática clínica visando desenvolvimento de atividades motoras, cabe uma reflexão sobre a formação dos professores que formam estes profissionais tão únicos (CACHIONI *et al.*, 2014). Além disso, segundo Freire (2009), é por meio da educação que o homem pode transformar a realidade na qual está inserido. O autor considera que “[...] a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade”. Nessa perspectiva, emerge o papel social da IES e, nela, do professor desse nível de ensino, contribuindo para as mudanças.

6.2 A Importância da capacitação pedagógica para a docência no curso de Fisioterapia

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais e diversos países vêm desenvolvendo políticas e ações na área educacional, cuidando, principalmente, de professores, considerados os personagens centrais e mais importantes na disseminação dos conhecimentos e de elementos substanciais da cultura (GATTI e BARRETO, 2009).

Pimenta e Anastasiou (2005) questionam como é o caminhar no sentido da apropriação dos saberes docentes por parte de um professor formado em um curso de bacharelado, já que a sua convivência como aluno se deu com profissionais de reconhecimento na área em que atuam, mas sem formação específica para a docência. Os cursos superiores preparam os alunos para o exercício da sua profissão, a partir do ensino de saberes profissionais e, o futuro docente, inicia sua carreira tendo o conhecimento científico/profissional que adquiriu para a sua profissão inicial. E como o professor vai transmitir esse conhecimento profissional, aprendido na sua formação inicial e prática profissional, para seus alunos?

A qualidade na formação do fisioterapeuta está relacionada também com a qualificação do corpo docente. Batista (2005) relata que a formação técnica do profissional não é o suficiente para exercer a docência e que, a formação pedagógica para a função de professor foi colocada em segundo plano por um período de tempo, valorizando particularmente a pesquisa e publicação científica. Chama a atenção para a área da saúde, na qual o profissional atua como médico, enfermeiro, fisioterapeuta, para posteriormente, ser inserido na carreira acadêmica, muitas vezes, despreparado.

Para Bolzan, Austria e Lenz (2010), professores sem formação pedagógica, muitas vezes, repetem a atuação dos professores de sua graduação (formação inicial), que agiam de forma tradicionalista, com ênfase na transmissão de conteúdos, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno, um mero ouvinte. Sobre isto, Pimenta e Anastasiou (2005) explicam que, na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do

que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

O perfil de cada profissão é condutor do projeto pedagógico de cada curso e, dessa forma, promove didáticas específicas para cada disciplina. Ou seja, pressupõe que o docente conheça a fundo a profissão para a qual está ajudando a formar. O professor que domina seus conteúdos, conforme o curso e o conteúdo de sua disciplina, estabelece um processo pedagógico único, mas que não dispensa planejamento e avaliação. A profissão em questão é que aponta os caminhos e o processo pedagógico deve ser decidido no coletivo do curso. (FERREIRA, 2010)

A maioria dos professores entrevistados tem a opinião de que a capacitação pedagógica para a docência é de extrema importância para a prática docente, porém não deve ser realizada durante a graduação, mas sim, em pós graduação ou cursos de aperfeiçoamento. Apenas três professores acharam importante a inclusão de disciplinas (que poderiam ser optativas, ou inclusão da licenciatura optativa) para alunos que tenham interesse em ingressar na docência. Segue a fala do Professor 6:

“O curso de Fisioterapia é bacharelado e, talvez, a carga horária do curso não permita inclusões de mais disciplinas. Seria interessante que os PPP fossem revisados pra inclusão de opção de licenciatura também na graduação de Fisioterapia, para o preparo dos futuros docentes, daqueles alunos com interesse na docência. O aluno poderia ter a opção de continuar no ensino superior por mais alguns períodos para realizar a carga horária de licenciatura dentro do curso de Fisioterapia. Acredito que poderia ser opcional e não obrigatório. Também poderia ser algo diferenciado de algumas instituições. Bacharelado obrigatório e, licenciatura, opcional.”

Todos os professores entrevistados concordam com a ideia de que apenas os saberes dos conhecimentos específicos da Fisioterapia são insuficientes para exercerem a docência. Reconhecem a importância do saber pedagógico, aliado ao compromisso com a responsabilidade social pelo desenvolvimento dos estudantes.

Para Dias (2010), o fato de que a docência configura uma possível área de atuação para o bacharel, cuja formação inicial não aborda os saberes pedagógicos, salienta-se a carência de se abordar esse aspecto desde a graduação do bacharel. Essa ideia é reforçada por Ferreira Júnior (2008), ao considerar que é preciso

contemplar os aspectos pedagógicos na formação inicial do profissional. Entendemos que **a formação continuada não pode assumir toda a responsabilidade pela formação desse professor**. Barros e Dias (2016) também concordam que é preciso um foco maior, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, visando encontrar possíveis soluções para a construção de saberes pedagógicos dos professores bacharéis.

A formação do profissional da saúde restringe-se ao conhecimento técnico e específico da área e, do ponto de vista pedagógico, essa formação se caracteriza por um processo de transmissão de conhecimento em que os profissionais desempenham a função de professores em uma relação didática clássica: professor ensina, aluno aprende, tornando a docência um desafio para esses profissionais que precisam mobilizar seus saberes técnicos e científicos no campo específico de sua profissão. O docente que atua na educação superior necessita, além de conhecimentos específicos na área em que leciona, de habilidades pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem eficaz (GIL, 2009).

Isaia e Bolzan (2004) afirmam que, quando dão início à carreira docente, professores se asseguram em instintos naturais, ou padrões de docentes que fizeram parte da sua formação, unidos a conhecimentos específicos da ciência e da prática profissional. Os autores destacam que não são realizadas formações prévias e direcionadas para docentes do Ensino Superior.

Todos os professores questionados informaram que a aula teórica expositiva é a forma mais utilizada para a transmissão de conteúdo das disciplinas. Os mesmos afirmam que adotam a forma de ensinar de seus antigos professores, ou seja, imitando os professores da graduação.

No caso do bacharel, a sua prática docente, em muitos casos é orientada por modelos já internalizados seja quando da sua condição de aluno ou mesmo com as práticas que observa dos seus colegas de profissão, sendo que ao longo do tempo este profissional vai adquirindo o seu modo particular de exercer a docência, modificando-a quando fica diante de situações problemáticas que lhe exigem a revisão de sua prática.

Na opinião de Pimenta e Anastasiou (2005), ensinar e aprender estão relacionados, tendo como objetivo a apropriação do conteúdo e o processo construídos pelo sujeito da ação, respeitando o movimento do pensamento. O professor é responsável por planejar e direcionar esse processo, possibilitando ao

estudante construir o conhecimento em uma complexidade crescente. Por essa razão, para a autora, ensinar não pode se limitar apenas à prática da simples exposição de conteúdos.

Ao longo de sua história de vida pessoal, sobretudo profissional, o docente do ensino superior interiorizou diferentes conhecimentos, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e que são atualizados de maneira pouco reflexiva, mas com grande convicção, na prática. Desse ponto de vista, os saberes experienciais decorrem, na maioria das vezes, de aprendizagens de sua própria formação acadêmica (FERREIRA, 2010; CUNHA, 2005).

Batista e Batista (2004) destacam que, além dos conhecimentos específicos, a área da Saúde exige o envolvimento da triangulação: ensino, aprendizagem e assistência. Os autores referem que a formação do docente no Ensino Superior para área da Saúde constitui-se um aspecto crítico, exigindo, portanto, desafios relevantes e uma visão interdisciplinar sobre as práticas docentes. Na opinião de Colares e Oliveira (2018), para o desenvolvimento e exercício das competências e habilidades inerentes ao exercício profissional em saúde, é necessário que o Ensino em Saúde seja inovador, com inclusão de metodologias que possibilitem a interação entre o estudante e os diferentes cenários em que estes profissionais estarão inseridos, viabilizando a contextualização e aplicabilidade dos conhecimentos. Os autores sugerem o uso das metodologias ativas que oportunizam o aluno a desenvolver um espírito crítico e reflexivo sobre a realidade e que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos de forma ativa, sabendo elencar meios para solucionar problemas.

As IES têm sido motivadas a refletirem e mudarem suas práticas pedagógicas, **no intuito de se aproximarem da realidade social e de motivarem seus corpos docente e discente a desenvolverem um novo modelo de construção de conhecimento que permita atender aos novos perfis delineados para seus profissionais**. Sob esta perspectiva, surgem diversos debates sobre o uso de metodologias ativas como estratégia para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos profissionais de saúde (REUL *et al.*, 2016).

A ausência de formação específica para a atividade docente remete-nos à ideia de que há uma lacuna importante que deve ser discutida e analisada para que

o professor bacharel que atua no ensino superior possa ingressar em sala de aula sabendo muito mais que o conteúdo específico de sua área de atuação no bacharelado.

Barros e Dias (2016) reforçam a necessidade da construção de mais pesquisas críticas sobre a formação docente, com intuito de adquirir mais subsídios que facilitem a busca de caminhos formativos para a docência na realidade atual do Ensino Superior. A carência de conhecimentos pedagógicos na formação recebida pelos docentes bacharéis reflete em práticas de ensino repletas de desafios e os autores entendem que, além **de competência técnica, dos conhecimentos específicos e da experiência na profissão, a prática de ensino na educação superior requer o desenvolvimento de saberes pedagógicos**. Defendem que a atuação de docentes bacharéis necessita de conhecimentos que ultrapassam a formação específica e a prática profissional, consideramos que tais conhecimentos, embora relevantes, não são suficientes para a atuação docente na educação superior.

Todos os entrevistados que trabalham na instituição de ensino privada afirmaram que a instituição oferece semestralmente cursos de aperfeiçoamento, semanas pedagógicas e incentivo à realização de pós-graduações no formato *stricto sensu*. Já os 3 professores que trabalham em ambas as instituições, privada e pública, afirmaram que, a instituição pública, não propõe eventos ou incentivos à capacitação pedagógica.

A formação do docente das universidades brasileiras tem demonstrado ser bastante precária. A maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de Ensino Superior, embora possuam pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica (GIL, 2009; VASCONCELOS, 2000). Este cenário impõe novos desafios ao docente, e não será surpresa imaginar que as IES, já implicadas com a formação pedagógica de seus profissionais/ professores, devam repensar ou reinventar formas de apoio aos docentes, tanto ingressantes como já vinculados há mais tempo. Certamente, as ações institucionais de formação podem ir ao encontro das necessidades dos professores universitários bacharéis, sobretudo se considerarmos que, em suas trajetórias de formação acadêmica, tiveram poucos contatos com os conhecimentos necessários ao exercício profissional da docência (SORDI, 2019).

A escassez de atenção à formação do professor universitário para o desenvolvimento de uma docência sintonizada com os desafios da contemporaneidade mobilizou estudos de pesquisadores da área e contribuiu para que se fortalecesse uma agenda institucional voltada a esses fins. Induzidos por essas demandas, avanços foram observados e já vemos com certo prazer investimentos nesta direção, na medida em que se evidencia certa disposição das IES em tomar como sua responsabilidade o acolhimento dos docentes ingressantes em seu quadro, destacando intencionalmente questões voltadas a um trabalho pedagógico “inovador” (SORDI, 2019).

6.3 Desafios, dificuldades e perspectivas da prática docente de professores não licenciados

Foi observado nas respostas que, a maioria dos professores já possui experiência na prática docente, mas que iniciaram muito cedo, sem experiência na docência, inseguros e que, o principal motivo para ter escolhido a profissão de docente foi o fato de proporcionar uma renda extra, seguida da resposta: primeira oportunidade de emprego. Segue o discurso da Professora 5:

“Sim, até hoje sinto dificuldades. Eu não sei avaliar, não aprendi como falar em público, como avaliar o aluno, como montar uma aula. Na verdade, eu imito os meus professores da faculdade. Na verdade, eu dou aula como meus professores da faculdade, imitando eles. Eu tenho muita dificuldade na avaliação, nas formas de avaliação, de como avaliar a prática dos alunos, o que avaliar na apresentação de um seminário. Porém, apesar de todas as dificuldades que eu tive e ainda tenho, eu gosto muito de aula; Eu fico muito feliz, porque alguns alunos se identificam com a disciplina que eu ministrei e saem da faculdade, trabalham com isso e ganhar dinheiro com isso. É muito gratificante saber que a disciplina que eu ministrei foi a especialidade que o aluno escolheu. Ver o aluno seguindo a nossa área é o que mais me motiva.”

O professor universitário, ao ingressar na carreira docente em uma instituição de ensino superior, vivencia uma fase de “sobrevivência” e “descoberta” (HUBERMAN, 1992) ou, ainda, um momento de socialização. **Além do contato com a cultura institucional, com as atividades de pesquisa e extensão**, enfrenta inúmeros desafios para desenvolver a atividade de ensino, tendo em vista que sua

trajetória de formação, nos cursos de graduação e pós-graduação, está vinculada à conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional, sobretudo os graduados em cursos de bacharelado que, no Brasil, não habilitam para o exercício da docência (SORDI, 2019). A formação profissional em saúde, por possuir muitos profissionais bacharéis e sem capacitação pedagógica, tem sido baseada em métodos de ensino tradicionais, fundamentados numa formação conteudista e tecnicista. Sob esta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem se limita, muitas vezes, a um modelo no qual o docente assume um papel central de detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o discente assume um papel passivo apenas retendo e reproduzindo aquilo que recebeu do docente (ROMAN, *et al.*, 2017; MITRE *et al.*, 2008).

A oferta limitada de treinamento ou, a dedicação limitada dos profissionais à treinamentos oferecidos pelas IES (quando disponível), talvez seja reflexo do tipo de regime de trabalho contratado. A reduzida carga horária de trabalho, tende a remuneração reduzida. Desse modo, pode ser compreendida pelo “fisioterapeuta professor”, apenas como uma função complementar de renda. Isso ocorre, principalmente nas instituições privadas de ensino superior. Corroborando com essa premissa, o Censo da Educação Superior de 2018, retratou 42% de professores contratados em regime de tempo parcial e 30% em regime horista presentes nas instituições privadas (Brasil, 2019).

Nove dos dez professores entrevistados relataram que as experiências iniciais com a docência não foram fáceis e, mesmo com algumas orientações que tiveram e ainda tem, acreditam que há inúmeros desafios que os processos de ensino e aprendizagem envolvem. Apontam que no início da docência sentiam insegurança junto aos alunos e que, mesmo com o passar dos anos atuando como professores, ainda surgem dificuldades e dúvidas sobre como conduzir o ensino. Segue fala do Professor 8:

“Eu senti sim muita dificuldade, pois além de você ter que assimilar o conhecimento de uma maneira diferente, você precisa encontrar os meios para transmitir esse conhecimento, de maneira em que você seja compreendido e que sua aula de resultados positivos. Como isso não é algo incluso na graduação, demora um pouco para encontrar os métodos e recursos necessários e, muitas vezes não se encontra.”

Apenas um entrevistado (professor 10) relatou não ter dificuldades na sua prática docente:

“Eu não senti muita dificuldade, porque eu já havia uma experiência anterior como professor de cursos técnicos e de aperfeiçoamento. Foram 6 anos de experiência antes de entrar para o ensino superior. Foi tranquilo! Mas eu sou um professor que não aceito ministrar disciplinas que eu não tenho domínio.”

A maior parte dos professores da amostra relataram como desafio, conseguir conciliar as atividades como profissional fisioterapeuta e a carreira como professor, pois se sentem sobrecarregados. Afirmaram que a profissão do professor deveria ser mais valorizada para que pudessem se dedicar exclusivamente à docência. Outro ponto importante abordado foi a angústia dos professores em relação às aulas ministradas de forma remota que, por conta da pandemia de Covid-19, foi a opção adotada pela instituição de ensino privada na qual ministram aulas. Muitos tiveram que se adaptar às novas práticas de ensino e aprender sozinhos a manusear as novas tecnologias ofertadas para dar aulas. Todos os professores concordam que esse novo formato de ensino poderá ser um desafio na docência para os próximos anos.

O exercício da docência no ensino superior é uma alternativa de renda para muitos profissionais de diferentes áreas do conhecimento que em muitos casos, apesar de serem **profissionais qualificados e reconhecidos em suas áreas técnicas**, não possuem formação pedagógica, passando então a construir sua prática docente a partir de sua história de vida e conhecimentos adquiridos, orientados por diferentes aspirações e expectativas (COSTA, 2010).

Dentro deste contexto, o profissional fisioterapeuta que possui uma formação tecnicista, voltada para o caráter reabilitador da condição saúde/doença que por diferentes caminhos ingressa na carreira docente, depara-se com inúmeras situações e **obstáculos para os quais necessita buscar soluções**, quer seja através da **educação continuada, quer seja por simples reprodução de experiências vividas anteriormente** (COSTA, 2008).

Mesmo com a formação *stricto sensu* e um conhecimento significativo sobre a profissão em questão, os saberes pedagógicos são uma lacuna na prática docente. Segundo Cunha (2008), os docentes apontam, como desafio, questões pedagógicas: como motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, como produzir conhecimentos com um número elevado de alunos, como aliar ensino e pesquisa e como avaliar. Concordamos com Cunha (2008), quando diz que: A docência é uma atividade

complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal, exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

O presente estudo foi realizado durante a pandemia de Covid-19, que mudou o cenário e trouxe profundos impactos na educação brasileira. A suspensão das atividades presenciais e a migração para o ensino remoto ou híbrido, como medida para conter o avanço da pandemia de Covid-19, apresentaram dificuldades ao ensino superior e, em tempos de pandemia, professores tiveram que adaptar-se à nova demanda de trabalho, à possibilidade de redução de carga horária e à falta de familiarização com as novas ferramentas de trabalho e a falta de formação sobre esses meios. Dessa forma, o ensino remoto se instalou e exigiu dos docentes, reinvenções que estavam além das suas formações, além dos seus saberes e das suas condições financeiras, físicas e mentais. Este contexto revelou a demanda de um novo perfil de professor, ou seja, a necessidade de um profissional que domine as tecnologias da informação e comunicação, que enfrente o cenário de mudanças, que repense as necessidades de aprendizagens de estudantes. Para os professores entrevistados, essa situação exigiu novos saberes e conhecimentos para o ensino remoto, tornando um desafio, aumentando a ansiedade e estresse e tornando mais uma preocupação atual da prática docente.

A formação dos professores dificilmente contempla a demanda por Ensino à Distância (EaD), não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas. Os métodos até então usados para driblar todas as dificuldades já não estão disponíveis de forma integral. Há todo tipo de dificuldade em manejar distintas plataformas e, justamente nesse aspecto, entramos num crucial aspecto da vida docente em quarentena: o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional. Houve uma junção entre os espaços da vida privada e os espaços da vida profissional do professor. Esse aspecto não é exclusividade dos tempos de pandemia, mas é evidente que se acentuou demasiadamente. A correção de avaliações e preparação de aulas já ocupava tal espaço. Entretanto, o aprofundamento dessa demanda de trabalho extraclasse e invasão dos espaços

peçoais, prejudicaram ainda mais um segundo fator para a vida de docente, as sobrecargas psicológicas (PALUDO, 2020).

A docência é uma profissão sempre permeada por desafios e exigências. Professores são constantemente convocados a construir novos conhecimentos, saberes e competências para se adaptarem às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais, entre outras. Essas mudanças afetam a atividade docente, **a saúde mental e física, o prestígio, a imagem profissional, ou seja, o seu desenvolvimento**. Este cenário requer de professores um investimento no seu desenvolvimento profissional, isto é, engajamento individual e coletivo, formação continuada para construir novos saberes, conhecimentos e competências para atender às novas demandas da educação. Contudo, sabemos que essa efetivação, não depende unicamente do profissional docente, mas das políticas educacionais e do contexto social que ele está inserido. (CRUZ, COELHO e FERREIRA, 2021)

Pereira, Santos e Manenti (2020) apontam que a pandemia intensificou o adoecimento de professores devido as atividades remotas, afetando a saúde mental dos mesmos. Dessa forma, as exigências que surgem como demanda do ensino atual e as **necessidades de adaptações a curto prazo vem deixando os professores em uma situação ainda maior de vulnerabilidade**.

Segundo Cruz, Coelho e Ferreira (2021) a reinvenção de professores interfere na sua saúde mental, pois em um contexto de mortes e doentes; de colapsos e descasos, os professores também são convocados a contribuir para fazer a diferença para os alunos, as suas famílias e o mundo. Para as autoras, é necessário considerar que professores também fazem parte do mundo e também estão fragilizados com a atual situação. Desse modo, a reinvenção de professores passa pela construção de competências que não são só profissionais, são também emocionais.

A situação da pandemia de Covid-19 foi apenas mais um fator estressor na vida e cotidiano de docentes do ensino superior, pois no exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas. Estes estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de burnout, considerada como um tipo de estresse de caráter persistente **vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e**

repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo (CARLOTTO, 2002)

A Síndrome de burnout é caracterizada como uma reação à tensão emocional crônica, que tem acometido, principalmente, profissionais que desenvolvem seu trabalho atendendo pessoas de forma direta, constante e emocional (LEITER e MASLACH, 2014). Destacada como um dos agravos ocupacionais de característica psicossocial mais importante na atualidade. Entre as categorias profissionais, a de professores se destaca pela alta prevalência e pelas graves consequências ocasionadas, tais como provocar **distúrbios patogênicos que prejudicam a saúde e a qualidade de vida do docente, afetando no processo ensino-aprendizagem** (MAZON, CARLOTTO e CÂMARA, 2008).

Para Montavão, Cortez e Milani (2018) são necessários estudos com o objetivo de analisar as condições psicossociais relacionadas à Síndrome de Burnout para auxiliar no desenvolvimento de novas investigações e no planejamento de intervenções preventivas e terapêuticas, zelando pelo bem-estar físico e emocional do docente do ensino superior, visto sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

6.4 Características e competências de um professor

Quando questionados sobre as características de um professor para a docência em Fisioterapia, os professores citaram várias habilidades e competências, porém as respostas mais frequentes foram: experiência clínica de acordo com a disciplina que ministra (6 respostas), domínio do conteúdo (4 respostas) e empatia (3 respostas).

A docência no ensino superior compreende a construção de profissionais através de ações e orientações desenvolvidas por docentes e essas atividades são desempenhadas de acordo com a vivência pessoal e profissional que **ultrapassam os saberes, englobam também as relações pessoais, experiências afetivas e valores éticos. A docência não se restringe às dimensões técnicas, mas envolve as particularidades pessoais de cada docente** (ISAIA e BOLZAN, 2004).

Tardif (2010) destaca que os saberes docentes estão ligados a diversos fatores que ultrapassam o conhecimento especializado e, segundo o autor, a experiência dos docentes é uma das maiores fontes do saber ensinar. Ressalta

alguns aspectos importantes como a vocação, personalidade, dinamismo, dedicação, impetuosidade e amor. Além disso, evidencia a necessidade de possuir conhecimentos sociais **para conversar a respeito de assuntos vivenciados na atualidade, para integrar e participar na vida cotidiana da instituição e dos colegas e, salienta, a importância de compartilhar abordagens pedagógicas, materiais didáticos e percepções acerca dos discentes.**

Muitos docentes ainda compreendem que basta o conhecimento específico dos conteúdos que compõem seus componentes curriculares para proporcionar o saber aos seus discentes (MASETTO, 2003). Barros e Dias (2016) afirmam que além de possuir conhecimentos na área específica, ter experiência e competência prática na profissão, é fundamental que os docentes tenham também conhecimentos pedagógicos para desempenhar a prática de ensino na Educação Superior. Na percepção de Gil (2009), para se obter eficácia no processo de ensino e aprendizagem é necessário que o docente do Ensino Superior possua conhecimentos específicos na área que leciona, mas também habilidades pedagógicas.

Para Ferreira (2010), é necessário que o professor tenha um conhecimento pedagógico geral, como, por exemplo, planejamento do conteúdo, organização do tempo, material, espaço de aprendizagem e do grupo. Inclui, ainda, um conhecimento sobre Desenvolvimento Humano, História e Filosofia, e sobre os principais aspectos das leis educacionais. Esses conhecimentos gerais são o mínimo para qualquer docente, independente do nível em que atue.

Ball e Choen (1999 apud GARCIA, 1992) propõem que o professor deveria compreender bem a matéria que ensina e ensiná-la de uma forma bastante diferente daquela como aprendeu. Para tanto, deveria conhecer bem seus alunos, sobretudo acerca de suas diferenças culturais e sociais e, dessa forma, procurar desenvolver diferentes modelos de ensino. Conhecer bem o conteúdo significa conhecer em profundidade e estar mentalmente organizado, ou seja, com informações atualizadas, conhecimento de diversos pontos de vista e com uma reflexão ampla sobre as consequências sociais dessa produção de conhecimento.

Segundo Freire (1996), a amorosidade, que, para nós, é uma demonstração de afeto, é um dos saberes necessários à docência; podemos, ainda, afirmar que é uma das condições de sua realização, mas não pode ser entendida como

antagônica à formação científica séria, à clareza política e ao compromisso dos educadores com a formação dos estudantes.

As estratégias de ensino e os métodos de avaliação são diferentes, de acordo com os cursos e seus acadêmicos. O processo de ensino deve ser organizado, com elaboração de objetivos, escolha de conteúdos, desenvolvimento de ideias e possibilidades de interações com outros conteúdos e disciplinas. Com isso, os professores são responsáveis por desenvolver e transformar os conteúdos, incluindo a organização das aulas, dos materiais a serem utilizados, a seleção das explicações, demonstrações, exemplos, etc. Ele deverá adaptar o conteúdo às características dos estudantes e, para isso, deverá levar em consideração as concepções, preconceitos, dificuldades, linguagens, cultura, motivações, classe social, sexo, idade, capacidade, atitudes, interesses e atenção dos alunos (GARCIA, 1992).

Para Knowles (1988), bons professores são aqueles que se interessam pelos estudantes, tem boa personalidade, demonstram interesse pela matéria, possuem a habilidade de tornar o assunto interessante, sabem lidar com seus alunos, dominam a matéria teórica e prática, transmitem confiança, utilizam uma variedade de estratégias de ensino e abordagens, são pacientes e otimistas, transmitem honestidade, integridade, credibilidade e autenticidade, possuem altos padrões de encorajamento e ideais, e conseguem criar um ambiente de aprendizagem positivo e eficiente. Essas características fazem de um professor, um mentor, um consultor, uma pessoa que gera conteúdo, um facilitador do aprendizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção da pesquisa foi identificar desafios que professores não licenciados encontraram no exercício da docência no Ensino de Ciências da Saúde para o curso de Fisioterapia, já que o acadêmico deste curso não possui disciplinas de conteúdo pedagógico na graduação. O graduado em Fisioterapia recebe o título de bacharel, não possui licenciatura e, na maioria das vezes, ingressa na carreira de docente do ensino superior sem capacitação pedagógica para exercer a função.

A pesquisa que foi voltada para o processo de formação de docentes Fisioterapeutas que atuam em cursos de Fisioterapia, contribuiu para ampliar as discussões relativas ao tema, de modo a colaborar para a reformulação de políticas institucionais, com o objetivo de desenvolver estratégias para a melhoria da qualidade do ensino, e propiciar aos professores uma maior consciência da sua responsabilidade no processo de formação de profissionais da área da saúde.

Apesar de possuírem experiência na docência, os professores entrevistados relatam ter dificuldades em sua prática docente, principalmente em relação à aplicação de métodos de ensino e avaliação do aluno. Apenas um deles relatou possuir uma pós-graduação voltada à docência do ensino superior. Compreendem a importância da capacitação para a profissão de professor, participam das capacitações e encontros pedagógicos oferecidos pela instituição privada e relatam que a sua prática docente continua voltada à sua experiência em sala de aula, da influência de professores que tiveram contato durante a graduação e estudos individuais, sem uma formação específica na área.

Como visto, percebeu-se durante as entrevistas que os conhecimentos da experiência profissional do professor (como Fisioterapeuta) é mais valorizada em relação aos conhecimentos específicos na docência. Evidenciou-se a fragilidade da construção da identidade do professor de Fisioterapia no ensino superior.

Na perspectiva dos professores, todos pretendem continuar garantindo uma formação acadêmica e profissional de qualidade, porém terão que se adaptar às novas propostas e tecnologias de ensino, pois, durante a pandemia de Covid-19, as instituições, alunos e professores experimentaram o ensino híbrido, e os professores

acreditam que, em um futuro próximo, mudanças nesse sentido surgirão e toda a comunidade acadêmica deverá se adaptar às novas formas de ferramentas digitais.

Ainda há muito a ser discutido em relação à temática, pela importância de sinalizar questões e problemas que envolvem a formação pedagógica e atuação do profissional bacharel que ingressa na carreira docente. Faz-se necessário aprofundar a busca por soluções para essa problemática, afim de compreender as implicações do déficit de conhecimento pedagógico do Fisioterapeuta docente e, dessa forma, levantar elementos que orientem e estruturem o exercício da profissão docente nessa modalidade de educação profissional.

A docência no Ensino Superior é muito complexa e exige uma formação que deve incluir saberes da experiência profissional, saberes específicos do conteúdo que leciona, saberes teóricos e pedagógicos (metodologia do ensino).

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P.A., TARTUCE, G., NUNES, M.M.R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5 n.2, p. 103-121, 2014.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BACKES, V. F.; THOMAZ, J.R.; SILVA, F.F. Mulheres docentes no Ensino Superior: problematizando questões de gênero na Universidade Federal Do Pampa. **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v.9, n.2, p. 166-181, 2016

BALTAZAR, M. M; MOYSÉS, S. J; BASTOS, C. C. B. C. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. **Trabalho, Educação, Saúde**. v.8 n.2, p. 285-303, 2010

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade** , v. 39 n.2, p.511-532, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, C.M.P.; DIAS, A.M.I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 42-74, 2016.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: SENAC, 2004.

BATISTA, N.A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação, Saúde**, v. 3, n. 2, p.283-294, 2005.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994

BOLZAN, D.P.V.; AUSTRIA, V.C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010.

BOMFIM, M.I., GOULART, V.M.P., OLIVEIRA, L.Z. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface**. Botucatu, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11.

BRASIL. CNPq/CAPES. Tabela de Equivalência CNPq/CAPES. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_042009.pdf

CACHIONI, L. F.; VOOS, M.C.; COSTA, J.C.J; FRUTUOSO, J.R.C.; MOREIRA, M.C.S.; CAROMANO, F.A.C.. Reflexão sobre o processo de ensino- aprendizagem do fisioterapeuta. **Revista da Universidade Ibirapuera**, São Paulo, v. 8, p. 9-17, 2014.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**. v.7, n.1, p. 21-29, 2002.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.22, n.75, p.67-83, 2001.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evoluções e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 16 n.2, p. 221-236, 2003.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Disponível em: www.coffito.org.br. Acesso em: 07 out. 2018.

COLARES, K.T.P.; OLIVEIRA, W. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**. v. 6 n. 2, p. 300-320, 2018.

COSTA, J.A. A construção de saberes docentes no ensino superior: um estudo no curso de fisioterapia da Universidade do Estado do Pará – núcleo Santarém [monografia especialização]. Belém (PA): Universidade do Estado do Pará, Programa de pós-graduação *lato sensu* em educação, curso de especialização em Metodologia da Educação Superior, 2008.

COSTA, N. M. S. Formação pedagógica de professores de medicina. **Rev. Latino Am. Enfermagem**, v. 18, n. 1, 2010.

COSTA, R. F. S; LIMA, V. V; RIBEIRO, E. C. O. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface: comunicação, saúde e educação**, 2017.

CRUZ, G.B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017.

CRUZ, L.M.; COELHO, L.A.; FERREIRA, L.G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v.13, n. 31, 2021.

CUNHA, M. I. Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas: **Autores Associados**, 2005.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre. Anais. v. 1. p, 465-476, 2008.

DALAGASPERINA, P., MONTEIRO J.K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p. 265-275, 2014.

DALCIN, L., CARLOTTO, M.S. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23 n.2, p.745-770, 2017.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed ampliada. São Paulo: Cartaz, 1992.

DIAS, A.M.I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010

EVANGELISTA, M.D.S.; SILVA, R.M.; KIMURA, C.A.; Síndrome de burnout em docentes universitários da área de saúde de uma faculdade privada do entorno do Distrito Federal. **Revista**. v.4 n. 2, p. 78-85, 2015.

FARIA, J. I. L; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino Am. Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 821-827, 2004.

FERNANDES, M.C.S.G. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. 27ª Reunião da ANPED, Caxambu MG, 2004.

FERREIRA JÚNIOR, M.A.; Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, 2008.

FERREIRA, V.S.; As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.

FERREIRA, J.C.B; QUEIROZ, A.C.F; MALUSÁ, S. Docência universitária: a formação profissional dos professores de Jornalismo. **Conexão – Comunicação e Cultura**, v. 13, n. 26, 2014.

FLORES, M.A. Person and Context in Becoming a New Teacher. **Journal of Education for Teaching** v. 27 n.2 p.135–148,2001.

FLORES, M.A. Learning to be a teacher: mentoring, collaboration and professional practice, **European Journal of Teacher Education**, v. 42 n. 5, p. 535-538, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários á Prática Educativa, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FURTADO JÚNIOR, J.M; DOMINGUES, R. J. S; NORMANDO, V. M. F. As motivações na inserção de fisioterapeutas na docência e o desenvolvimento de habilidades e competências para ensinar. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná**, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2018.

GAETA, C. Contexto, currículo e formação de professores em um curso de Fisioterapia. **Revista e-Curriculum**, v.15, n.3, p. 713 – 734, 2017.

GARCIA, M. C. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: Congreso las didácticas específicas en la formación del profesorado. Anais. Santiago: CDEFP, 1992. p. 1-25.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GROSSMAN, P. L; WILSON, S. M; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. **Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

HOBSON, A.J. Judgement ring and how to avert it: Introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, v. 5 n. 2, p. 87-110, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2020. Disponível em: <http://www.publicações.inep.gov.br>

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do Ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 29, 2004.

KNOWLES, M. S. **The modern practice and adult education**: andragogy versus pedagogy: Cambridge Book Company, 1988.

LEITE, T. O programa de formação dos mentores: concessão e planejamento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n.76, p. 459-480, 2012.

LEITER, M.P.; MASLACH, C. Interventions to prevent and alleviate burnout. In M. P. LEITER, M.P.; BAKKER, A.B.; MASLACH, C. **Burnout at work: a psychological perspective**: Psychology Press, 2014.

LIMA, M.F.E.M. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n.3, p.62-82, 2009.

LIMA, D.F; MALACARNE, V; STRIEDER, D.M. O papel da escola na promoção da saúde - uma mediação necessária. **EccoS Revista Científica**, n. 28, p. 191-206, mayo-agosto, 2012.

LIMA, D.F; LIMA, L.A; SAMPAIO, A.P. Análise da imagem e da condição de saúde de professores no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.7, n. 15, p. 94-101, 2020.

MACHADO, J.L.M.; MACHADO, V. M.; VIEIRA, J.E. Formação e Seleção de Docentes para Currículos Inovadores na Graduação em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 35, n.3, p. 326-333, 2011.

MARTIN, W. D. Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. **Estudios Pedagógicos XLII**, N° 1: p. 65-85, 2016

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. São Paulo: **Papirus**, 1998.

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

MAZON, V.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento em professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n.1, p. 55-66, 2008.

MENEGAZ, J; BACKES, V.M.S; CUNHA, A. P; FRANCISCO, B. de S. F. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa. **Rev. Enferm UFPE**, v. 8, n.4, p. 1048-1056, 2014.

MENEGHINI, F. PAZ, A.A.; LAUTERT, L. Fatores ocupacionais associados aos componentes da síndrome de burnout em trabalhadores de enfermagem. Texto Contexto **Enfermagem**. v. 20, n 2, p. 225-233, Florianópolis, 2011.

MENEZES, P.C.M.; ALVES, E.S.R.C.; ARAÚJO NETO, S.A.; DAVIM, R.M.B.; GUARÉ, R.O. Síndrome de burnout: avaliação de risco em professores de nível superior. **Revista de Enfermagem UFPE**, V.11 n.11, p. 4351-4359, 2017,

MITRE, S. M; BATISTA, R. S; MENDONÇA, J. M. G; PINTO, N. M. M; MEIRELLES, C. A. B; PORTO, C. P. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências Saúde Coletiva**, v. 13, n.2, p. 2133-2144, 2008.

MONTAVÃO, C.R., CORTEZ, L.E.R. MILANI, R. Burnout e condições psicossociais em docentes do ensino superior. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 40, n. 3, 2018.

MORETTI, P. R. O; Complexidade em Saúde da Família e formação do futuro profissional de saúde. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v.13, n.30, p.153-66, 2009.

NEVILLE, J.E., ALONZO, D., NGUYEN, H.T.M.. Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. **Teaching and Teacher Education**. V. 92, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril, 2001.

OLIVEIRA, B. C., CRUZ, S.P.S. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2, p.639-661, 2017.

OSTROVSKI, C.; SOUSA, C.; RAITZ, T. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 31–46, 2019.

PAGNEZ, K. S. M. M; ANDRÉ, M. E. D. A. **O ser professor do ensino superior na área da saúde**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - PUC/SP.

PALUDO, E.F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44- 53, 2020.

PEREIRA JUNIOR, E.A., OLIVEIRA, D. A., Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 312-332, 2016.

PEREIRA, H.P.; SANTOS, F.V.; MANENTI, M.A. Saúde Mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura**, v. 3, n. 9, p.26-32, 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, A. L.; COSME, A. C.; SOUZA, M. de L. de. Fisioterapia no Brasil: aspectos socio-históricos da sua identidade. **Fisioterapia Brasil**, v. 14, n.3, 2013.

PIVETTA, H. M. F; ISAIA, S. M. A. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia no Centro Universitário Franciscano**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM/RS.

PIVETTA, H. M. F; ISAIA, S. M. A. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 250-257, set-dez, 2008.

RABELO, A.O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, v. 26 n.1, p. 57-87, 2010.

RAMIREZ, D.R.C.; MORENO, M.P.; BELTRÁN, C.A.; PERALES, C.A. Burnout y Work Engagement em Docentes Universitarios de Zacatecas. **Ciencia e Trabajo**. v 16, n. 50, 2014.

REIS, F. J. J.; MONTEIRO, M.G.M. O ensino na Fisioterapia: momento de revermos a prática? **Fisioterapia & Pesquisa**, v. 22, n. 4, p. 340-341, 2015.

REUL, M. A.; LIMA, E. D.; IRINEU, K. N.; LUCAS, R. S. C. C.; COSTA, E. M. M. B.; MADRUGA, R. C. R. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na graduação em Odontologia e a contribuição da monitoria - relato de experiência. **Revista da ABENO**, v. 16, n. 2, p. 62-68, 2016.

RIBEIRO, S.L. Processo ensino-aprendizagem: do conceito à análise do atual processo. **Revista Psicopedagogia** [Internet]. 2010 [acesso 2020 Maio]. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/37.htm>

ROCA, D.; SOCARRÁS, S.V.; MARTÍ, M. Formación online en fisioterapia. Experiencia de un diseño instruccional de aprendizaje mediante la plataforma virtual Moodle. **Revista de la Fundación Educación Médica**, v.18, n.1, p. 27-34, 2015.

ROMAN, C.; ELLWANGER, J.; BECKER, G. C.; SILVEIRA, A. D.; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical And Biomedical Research**, Porto Alegre, v. 37, n.4, p. 349-357, 2017.

ROZENDO, C. A; CASAGRANDE, L. D. R; SCHNEIDER, J. F; PARDINI, L. C. Uma Análise das Práticas Docentes de Professores Universitários da Área de Saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.

SANTOS, A.F.O.; CARDOSO, C.L. Profissionais de saúde mental: manifestação de stress e burnout. **Estudos de Psicologia**. v. 27 n 1, p. 67-74: Campinas, 2010

SANTOS, H. B; PEDRINI, J. C. B. F. Docentes fisioterapeutas do UNIARAXÁ: formação pedagógica e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Evidência**, v. 12, n. 12, p. 79-95, 2016.

SILVEIRA, D.T., CÓRDOVA, F.P. Métodos de Pesquisa. 1. ed. Porto Alegre: UFRG, 2009

SHNAKS, R. "Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors", **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, v. 6 n. 3, p. 158-163, 2017.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L.S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. P. 1-14.

SILVA, B.W; DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações: implicações para o ensino dos profissionais da saúde. **Saúde e Ambiente**, v.1, n.2, p. 1428, 2008.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2010.

SORDI, M.R.L.; Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019.

SOUZA, U. F. Demographic distribution of Brazilian physiotherapists in the southeast region. **Physiotherapy**, v. 108, 2020

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Prática Profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 324, 2010.

TRIGO, T.R.; TENG, C.T.; HALLAK, J.E.C. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev Psiq Clín**. v.34, n.5, p. 223-33, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S., Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987

VALENTE, G. S. C; VIANA, L. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Prax Educ**. v. 9, p. 209-226, 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

WATERKEMPER, R; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em enfermagem. **Av Enferm**, v. 29, n. 2, p. 234-246, 2011.

YNOUE, A.T. **A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2011.

9 APÊNDICE 1

Instrumento de Pesquisa (Questionário)

Parte 1. Formulário de Dados Gerais do Sujeito Entrevistado.

1. Sexo:
 - a. Masculino
 - b. Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Qual sua formação acadêmica?

4. Qual seu grau de instrução?
 - a. Graduação
 - b. Especialização;
 - c. Mestrado;
 - d. Mestrado incompleto (em andamento);
 - e. Doutorado;
 - f. Doutorado incompleto (em andamento);
 - g. Pós-doutorado;
 - h. Pós-doutorado incompleto (em andamento).
5. Qual sua área de atuação?

6. Tempo de docência no ensino superior:
 - a. De um ano à 5 anos;
 - b. De 5 anos à 10 anos;
 - c. De 10 anos à 15 anos;
 - d. Mais de 15 anos.
7. Leciona em Instituições de Ensino Superior:
 - a. Pública;
 - b. Privada;
 - c. Ambas.
8. Realiza atividade na docência em outro curso ou nível de graduação?
 - a. Outros cursos de graduação. Quais? _____
 - b. Pós graduação (Especialização);
 - c. Pós graduação (Mestrado);
 - d. Pós graduação (Doutorado);
 - e. Pós graduação (Pós doutorado).
9. Disciplinas ministradas no curso de Fisioterapia (áreas)?

- a. Apenas 1. Qual? _____
 - b. Duas disciplinas. Quais? _____
 - c. Três disciplinas. Quais? _____
 - d. Quatro disciplinas. Quais? _____
 - e. Cinco ou mais. Quais? _____
10. Tipo de aulas/atividades ministradas? Obs.: nessa questão você poderá assinalar uma ou mais alternativas
- a. Teóricas e práticas;
 - b. Apenas teóricas;
 - c. Apenas práticas;
 - d. Supervisão de estágios;
 - e. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
11. Possui alguma outra função/atividade nas Instituições de Ensino Superior que tem vínculo?
- a. Coordenador de curso;
 - b. Direto acadêmico;
 - c. Diretor de Centro de Ciências;
 - d. Coordenador de Pós graduação;
 - e. Outro: _____
12. Qual sua carga horária (hora/aula) semanal como docente do ensino superior?

13. Possui experiência profissional como Fisioterapeuta em:

- a. Clínicas;
- b. Hospitais;
- c. Centros de Reabilitação;
- d. Atendimento domiciliar;
- e. Outros: _____

14. Possui outro vínculo empregatício, sem ligação com o serviço de Fisioterapia?

- a. Sim;
- b. Não.

15. Caso você tenha outros vínculos empregatícios, qual sua carga horária total (ensino superior + outro vínculo) de trabalho na semana?

Parte 2. Formação Profissional.

16. Como você iniciou a sua carreira no ensino superior?

- a. Primeira oportunidade de trabalho?
- b. Renda extra;
- c. Status social;
- d. Sempre sonhei em ser professor (a);

- e. Outra: _____
17. Qual (is) sua (s) principal (is) metodologia (s) de ensino? Obs.: nessa questão você poderá assinalar uma ou mais alternativas.
- a. Aulas teóricas expositivas;
 - b. Aulas práticas demonstrativas;
 - c. Leitura científica complementar;
 - d. Estudo dirigido;
 - e. Casos clínicos/Discussão de casos;
 - f. Seminários;
 - g. Outros métodos: _____
18. Você sentiu dificuldades no início da sua carreira como docente do ensino superior?
-
19. Você possui dificuldade na aplicação de algumas das suas metodologias de ensino?
- _____
- _____
20. Qual o seu conhecimento pedagógico para o exercício da docência do Ensino Superior?
- a. Prática diária ministrando aulas;
 - b. Ministra aulas da mesma forma que seus professores da graduação ministravam;
 - c. Você possui especializações na área de Ensino;
 - d. Busca leituras científicas complementares relacionadas ao processo de ensino;
 - e. Realizou cursos de Aperfeiçoamento na área de Ensino;
 - f. Outros: _____
21. Você acha importante a inclusão de disciplinas pedagógicas no curso de Fisioterapia? Quais seriam?
- _____
- _____
22. Além da inclusão de disciplinas pedagógicas no curso de Fisioterapia, você teria uma sugestão para capacitar estudantes de Fisioterapia para a docência no ensino superior?
23. Na sua opinião, quais são as características de um bom professor? Obs.: nessa questão você poderá assinalar uma ou mais alternativas.
- a. Possui domínio do conteúdo;

- b. É assíduo e pontual;
 - c. É claro e objetivo no desenvolvimento da aula;
 - d. Estimula a aprendizagem do aluno;
 - e. Discute os resultados da sua avaliação;
 - f. Outras:
-

Formação profissional do fisioterapeuta-docente					
Assertivas valoradas pelos docentes	Nunca	Quase nunca	Eventualmente	Quase sempre	Sempre
Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.					
Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.					
Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.					
Realizar cursos de formação específica para professores.					
Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimento					

Parte 3. Questões reflexivas.

24. A(s) instituição (s) promove encontros/cursos/capacitações pedagógicas aos docentes? Qual a frequência?
25. Você acredita que a formação do fisioterapeuta deveria ser também de licenciatura além do bacharel?
26. Quais as habilidades e competências são necessárias para a formação docente em fisioterapia?
27. O que motiva você a continuar na docência?
28. O que desmotiva você a continuar na docência?
29. Quais suas perspectivas atuais sobre o ensino na área da Fisioterapia?
30. Na sua opinião, quais os desafios futuros a serem enfrentados na prática do ensino superior?

10 APÊNDICE 2



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência do ensino superior

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Diuliany Schultz

Telefone: (45) 99962-4737

Endereço de contato (Institucional): Rua Universitária, 1619 – Unioeste.

Convidamos *você* a participar de uma pesquisa (A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência do ensino superior) sobre sua percepção dos conteúdos curriculares repassados em sua trajetória acadêmica no curso de Fisioterapia e sobre sua experiência profissional como docente do ensino superior. Para que *você* aceite fazer parte desse estudo, *você* deverá, após ler e concordar com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devolvê-lo via internet. Devido às medidas de segurança adotadas no Brasil por conta da pandemia de Covid-19, a entrevista será realizada no formato online, através da plataforma Google Meet, com data e horários marcados.

O objetivo é verificar como se adequam os componentes curriculares de cursos de Fisioterapia para a formação de profissionais fisioterapeutas com perfil para a docência no Ensino Superior. Esse estudo tem o propósito de contribuir para a identificação de lacunas existentes na formação do Bacharel em Fisioterapia com aptidões para exercer função de docência no Ensino Superior. Para que isso ocorra, *você* será convidado a responder um questionário dividido em formato objetivo (marcar “X”) e subjetivo (através de perguntar reflexivas. Esse termo será devolvido por *você* por via digital através da Internet. Nós garantimos o anonimato de sua participação. As informações serão tratadas por uma única pessoa, em local privado

e serão armazenadas em arquivos eletrônicos protegidos com senha de alta segurança.

Caso você se sinta constrangido(a) e tenha qualquer outra sensação de desconforto em participar desse estudo, você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a você. Para que isso ocorra, basta entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone ou e-mail informado no início deste Termo. Toda informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Se ocorrer algum transtorno, comprovadamente, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas, comprovadamente, decorrentes de sua participação nessa pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar desse estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente para essa pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso dessas informações.

Este documento que você está recebendo via Internet, contém três páginas. Você deve ler com atenção todas as páginas antes de aceitar participar do estudo. Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua e seguirá assinada por mim. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato decorrente de sua participação na pesquisa procure contato com o pesquisador (informações no início deste Termo). Caso você necessite, poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda às sexta-feiras, no horário de 08:00 às 15:30 h, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você poderá entrar em contato com o CEP via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou

pelo telefone (45) 3220-3092. Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Diuliany Schultz, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador

Cascavel, _____ de _____ de 20____.

