

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LIDIANA SIMÕES MARQUES

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA

UBERABA – MG

2022

LIDIANA SIMÕES MARQUES

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Área de Concentração: Educação.

UBERABA – MG

2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Marques, Lidiana Simões.

M348c Contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de fisioterapia / Lidiana Simões Marques. – Uberaba, 2022.

197 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

1. Professores – Formação. 2. Formação continuada. 3. Fisioterapia. 4. Professores – Motivação. I. Aquino, Orlando Fernández. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.12

Lidiana Simões Marques

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 15/03/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
(orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Raquel Aparecida Marra da Madeira
Freitas
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás.



Prof.ª Dr.ª Andréa Maturano Longarezi
UFU – Universidade Federal de Uberlândia.



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Selva Guimarães
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

DEDICATÓRIA

A Deus por tantas bênçãos alcançadas nessa trajetória de estudos.

Aos meus pais (*in memoriam*), Lidia Domingues Marques e Sebastião Marques que concentraram todos os seus esforços para que eu prosseguisse na profissão de Fisioterapia e na carreira acadêmica.

Aos meus irmãos, Marcos José Marques e Sebastião Rovilson Marques, pessoas íntegras que sempre me inspiraram e com quem pude contar ao longo desse processo.

Ao meu filho, Augusto Marques Rocha, quem me faz acordar disposta a enfrentar o cotidiano e que me incentiva a enxergar o mundo através de outra lente.

Aos meus amigos (as) que de uma forma ou outra buscaram me ajudar com orações, conselhos e incentivo. Em especial Jorgina Cardoso Queiroz, Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva e Valéria Lanna de Castro Santos.

A todos os professores, que tive e convivi, na Fisioterapia e na Pós-Graduação em Educação, que contribuíram para me tornar uma melhor profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino, pelo seu suporte, incentivo e credibilidade nesse período de quatro anos.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Prof.a Dra. Sálua Cecílio, pela aprendizagem, atenção, confiança e carinho.

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba: Dra. Adriana Rodrigues, Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti, Dr. José Carlos de Souza Araújo, Dra. Marilene Ribeiro Resende Guimarães, Dra. Selva Guimarães, Dr. Tiago Zanquêta de Souza, Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha, Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira e Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, cujas disciplinas, orientações e sugestões foram essenciais para eu enfrentar todas as dificuldades durante esse percurso de formação *Stricto sensu*.

Aos meus colegas da turma 3 do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba: Ana Abadia dos Santos Mendonça, Carliene Silva Freitas Bernardes, Marco Antônio Maciel, Railene Oliveira Borges, Richard Crisóstomo Borges e Stênio Souza Marques pelas reflexões, parcerias e convivência.

Ao Grupo GEPIDE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação – CNPq), pelas contribuições e discussões pertinentes, com destaque para a doutoranda Rosemira Mendes de Sousa.

À coordenação do Curso de Fisioterapia da Uniube, que me deu a oportunidade desenvolvimento como fisioterapeuta e docente há 21 anos, e seus professores (as) que são meus amigos (as), em especial, para Alessandra da Cunha, Adriana D’Aprille Rezende, Ana Lúcia Pinheiro, Fernanda Regina Moraes, Erika Mondin Bulos, Gustavo Silva Abrahão e Karen Cristina Alves pelas alegrias, companheirismo e respeito.

À minha querida professora Josefa María Díaz Pérez por me acompanhar no processo de proficiência em espanhol e pela amizade construída.

Aos meus sobrinhos (as) André Antunes Marques, Carolina Antunes Marques e Gabriela Antunes Marques pelo apoio.

Às minhas amigas Delma Lucília de Paiva, Elaine Cristina Muniz e Maria Lúcia Pádua Rodrigues pelo constante acolhimento e auxílio.

Aos meus alunos (as) que me proporcionaram o desafio para a busca do crescimento pessoal e profissional.

A todos (as) que se dedicam à pesquisa em Educação.

“A mente desenvolve-se como o corpo, mediante crescimento orgânico, influência ambiental e educação. Seu desenvolvimento pode ser inibido por enfermidade física, trauma ou má educação” (Umberto Eco).

MARQUES. Lidiana Simões. “**Contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Fisioterapia**”. Orientador: Orlando Fernández Aquino. 2022. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, UNIUBE, Uberaba, 2022.

RESUMO

As necessidades e motivações dos professores de Fisioterapia se constituem de múltiplos determinantes, que são fundamentais para a melhoria dos processos formativos e da qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior, o que torna esse tema relevante para a pesquisa em educação. Esta Tese foi construída dentro da linha de pesquisa intitulada “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, fazendo parte de um projeto professoral mais amplo denominado “Necessidades de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG - PPM-00347-18), coordenado pelo orientador da pesquisa. Entende-se que a formação continuada do professor de Fisioterapia perpassa pelas necessidades e motivos. A esse respeito, compreende-se que a formação continuada pode trazer satisfação no trabalho, crescimento pessoal, reconhecimento, interação social, remuneração e segurança, ou seja, transformações no trabalho docente. Tendo isso em vista, o docente de Fisioterapia se torna mais participativo, autônomo e suas produções científico-culturais impactam no processo de ensino-aprendizagem e na prestação de serviços para a comunidade que sofre as transformações desse processo. O problema da pesquisa gira em torno da seguinte questão: Como elaborar uma síntese crítica das contribuições das necessidades e motivações humanas para a formação continuada de professores dos cursos de Fisioterapia?. Para isso, objetiva-se, então, construir uma síntese teórica das contribuições da teoria das necessidades e motivações humanas para a formação continuada de professores de Fisioterapia. O referencial teórico foi delineado no enfoque dialético-materialista, assim como o percurso metodológico, fundamentado pela pesquisa bibliográfica e documental. Foi realizada uma revisão sistemática sobre as necessidades de formação dos professores de Fisioterapia, com bases na metodologia PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), uma pesquisa bibliográfica sobre a fundamentação conceitual e legal da formação de professores e uma pesquisa documental sobre os marcos legais da profissão de Fisioterapia, nos âmbitos nacional e internacional. Os resultados permitiram elaborar uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação continuada dos professores de Fisioterapia. Considera-se que os conceitos de atividade, necessidade, motivo (motivação) e caráter são de grande contribuição para a formação dos professores em geral, pois o preparo profissional docente tem as características de uma atividade específica, que os profissionais da educação devem aprender a se desenvolver durante toda sua vida acadêmica. Nessa perspectiva, a atividade de formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia deve ter seu cerne no atendimento de suas necessidades e motivações afetivas, cognitivas, morais e profissionais. Com isso, torna-se essencial, num contexto de formação de profissionais de saúde, em que os aspectos pedagógicos e humanos são geralmente relegados a segundo plano.

Palavras-chave: Formação continuada. Fisioterapia. Necessidades. Motivação.

MARQUES. Lidiana Simões. “*Contributions of the theory of needs and motivation for the training of Physiotherapy teachers*”. Advisor: Orlando Fernández Aquino. 2022. 176f. Thesis (Doctorate in Education) – University of Uberaba, UNIUBE, Uberaba, 2022.

ABSTRACT

The needs and motivations of Physiotherapy teachers are made up of multiple determinants, which are fundamental for the improvement of training processes and the quality of teaching in Higher Education Institutions, which makes this topic relevant for research in education. This thesis was built within the line of research entitled "Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process", of the Graduate Program in Education at the University of Uberaba, as part of a broader teacher project called "Necessidades de Formação Continuing Education of Basic and Higher Education Teachers in Minas Gerais: a diagnostic study", funded by the Minas Gerais Research Support Foundation (FAPEMIG - PPM-00347-18), coordinated by the research advisor. It is understood that the continuing education of the Physiotherapy teacher permeates the needs and reasons. In this regard, it is understood that continuing education can bring job satisfaction, personal growth, recognition, social interaction, remuneration and security, that is, changes in teaching work. With this in mind, the Physical Therapy teacher becomes more participatory, autonomous and their scientific-cultural productions impact the teaching-learning process and the provision of services to the community that undergoes the transformations of this process. The research problem revolves around the following question: How to elaborate a critical synthesis of the contributions of human needs and motivations for the continuing education of teachers of Physiotherapy courses?. Therefore, the objective is to build a theoretical synthesis of the contributions of the theory of human needs and motivations for the continuing education of Physiotherapy teachers. The theoretical framework was outlined in the dialectical-materialist approach, as well as the methodological course, based on bibliographic and documental research. A systematic review was carried out on the training needs of Physiotherapy teachers, based on the PRISMA methodology (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), a bibliographic research on the conceptual and legal foundations of teacher training and a documentary research on the legal frameworks of the Physiotherapy profession, both nationally and internationally. The results allowed the elaboration of a synthesis of the contributions of the theory of needs and motivation for the continuing education of Physiotherapy teachers. It is considered that the concepts of activity, need, motive (motivation) and character are of great contribution to the training of teachers in general, since professional teacher preparation has the characteristics of a specific activity, which education professionals must learn to develop throughout their academic life. From this perspective, the activity of continuing education of professors of higher education courses in Physiotherapy must have its core in meeting their needs and affective, cognitive, moral and professional motivations. With this, it becomes essential, in a context of training of health professionals, in which the pedagogical and human aspects are generally relegated to the background.

Keywords: Continuing education. Physiotherapy. Needs. Motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Necessidades históricas de formação do profissional de Fisioterapia.....	19
Figura 2	Evolução científica da Fisioterapia no Brasil.....	20
Figura 3	Representação do método dialético (LEFEBVRE, 2009).....	40
Figura 4	Representação do método dialético (LEFEBVRE, 2009).....	41
Figura 5	Temáticas do Grupo de Estudos (GT-20) de Psicologia Educacional da ANPED, entre os anos de 2000 e 2017 na perspectiva da psicologia histórico-cultural (GOMES; GOMES, 2020).....	46
Figura 6	Fluxograma com detalhamento das buscas nas Bases de Dados: Periódicos CAPES, SciELO, IBICT e Teses e Dissertações CAPES.....	54
Figura 7	Gráfico sobre o número de dissertações (n=18) e Teses (n=4) sobre formação de professores em Fisioterapia de 2005 até 2021.....	67
Figura 8	Gráfico sobre as principais referências citadas nas Dissertações e Teses analisadas sobre a formação de professores dos cursos de Fisioterapia.....	69
Figura 9	Principais referências sobre metodologia que foram citadas nas Dissertações e Teses analisadas.....	70
Figura 10	Principais bases epistemológicas citadas nas Dissertações e Teses analisadas....	70
Figura 11	Período de publicação de artigos sobre formação de professores nos Periódicos CAPES e SciELO 2008 -2021.....	82
Figura 12	Formação dos professores nos aspectos científico, social, cognitivo e psicológico.....	103
Figura 13	Síntese de formação de professores de acordo com a literatura consultada.....	106
Figura 14	Esquema representativo do saber sistematizado (SAVIANI, 2001).....	109
Figura 15	Síntese do marco legal para formação continuada de professores dos cursos de Fisioterapia.....	115
Figura 16	Síntese das visões das necessidades conforme os autores russos: Leontiev (1960); Leontiev (1978; 1983), Bozhovich (1981) e Petrovski (1980).....	144
Figura 17	Dimensões de necessidades apontadas pelos autores russos da Teoria Histórico-Cultural: Leontiev (1960) e (1978; 1983), Bozhovich (1981) e Petrovski (1980).....	146
Figura 18	Dinâmica relacional para compreender necessidades formativas de professores (GALINDO, 2011).....	154

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Lista de verificação PRISMA para resumos estruturados.....	50
-----------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descritores para a pesquisa nas Bases de Dados.....	52
Quadro 2	Quantitativo de trabalhos selecionados após o refinamento da pesquisa nas Bases de Dados.....	55
Quadro 3	Dissertações selecionadas para integrar o escopo das fontes da revisão sistemática.....	55
Quadro 4	Teses selecionadas para integrar o escopo da revisão sistemática.	57
Quadro 5	Artigos selecionados para integrar o escopo da revisão sistemática.....	74
Quadro 6	Representação das necessidades superiores humanas, de acordo com Leontiev (1960, p.344).....	118
Quadro 7	Representa os motivos e sua descrição.....	125
Quadro 8	Categorias dos motivos da aprendizagem (MARTÍNEZ, 2016, p. 178).....	136
Quadro 9	Tipologias das necessidades de formação de professores.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COFFITO - Conselho Federal de Fisioterapia

Covid 19 - Coronavírus

CREFITO - Conselho Regional de Fisioterapia

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD - Educação a Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

GEPIDE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação

GT - Grupo de Estudos

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES - Instituição de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organizações das Nações Unidas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPGFT UFSCar - Programa de Pós-Graduação em Fisioterapia da Universidade Federal de São Carlos

PPGED/UNIUBE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba

PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*

SciELO - (*Scientific Electronic Library Online*)

TIC's - Tecnologias de informação e comunicação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNIUBE - Universidade de Uberaba

UOC - *Universitat Oberta de Catalunya*

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	32
1 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FISIOTERAPIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	49
2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL	84
2.1 Conceituação da formação de professores	87
2.2 A formação de professores na perspectiva dialético-materialista	104
2.3 A formação dos profissionais e dos professores dos cursos de Fisioterapia	110
3 TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO HUMANA: DERIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA	120
3.1 As contribuições de A. N. Leontiev (1903-1979)	121
3.2 A teoria das necessidades e da motivação na visão de L. I. Bozchovich (1908-1981)	131
3.3 Arthur Vladimirovich Petrovsky (1924-2006): subsídios à teoria das necessidades e da motivação	131
3.4 Breve acercamento a categoria de subjetividade de Fernando L. González Rey (1949-2019)	146
3.5 Uma proposta para a mudança: contribuições da teoria das necessidade e da motivação para a formação dos professores de Fisioterapia	150
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE	182
Apêndice A- Ficha Resumo de Conteúdo	182
Apêndice B- Ficha de Análise Documental	184
ANEXO A-Código de Ética da Fisioterapia	186

APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação se realizam várias contextualizações, consideradas indispensáveis para que o leitor entenda o tema pesquisado, as circunstâncias em que foi realizada a pesquisa, assim como as motivações da pesquisadora.

Breve histórico da Fisioterapia

De acordo com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO, 1987), “a Fisioterapia é uma ciência aplicada, cujo objeto de estudos é o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas suas alterações patológicas, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, com objetivos de preservar, manter, desenvolver ou restaurar a integridade de órgão, sistema ou função”.¹

O Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 3ª Região (CREFITO 3) afirma que a Fisioterapia surgiu na antiguidade, com as primeiras tentativas dos ancestrais de diminuir uma dor, esfregando o local dolorido. Essa prática evoluiu ao longo do tempo com a sofisticação, principalmente das técnicas de exercícios terapêuticos e equipamentos.

Existem documentos que relatam o uso de técnicas de massagem, uso de água quente e banhos de sol, na China, em 2.698 a.C. Na Grécia Antiga, Hipócrates, conhecido como o pai da Medicina, utilizou pela primeira vez o termo “Medicina de Reabilitação”, caracterizando a Fisioterapia em uma de suas áreas de atuação. Atualmente, admite-se também que foi ele um dos primeiros a descrever e documentar tratamentos para a coluna vertebral, a qual não mudou muito até o final do século XIX (SILVA et al., 2021) (figura 1).

Na Idade Média, período de obscurantismo, houve a estagnação das ciências, das pesquisas e, assim, a prática da massagem caiu no esquecimento. O corpo, apesar de ser o repositório da alma, era considerado como sujo, pecaminoso e, por isso, o toque não era permitido, apenas para fins de reprodução (GIUSTINA, 2003).

O Renascimento trouxe de volta o interesse pelas ciências e, como consequência, seu desenvolvimento. Os estudos passaram a focar na manutenção da saúde do sujeito saudável, além da cura dos doentes. Nesse momento, segundo Silva *et al.* (2021) há uma divisão entre os

¹ Resolução N°. 80, de 9 de maio de 1987, COFFITO. <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=2838>

profissionais que deveriam reabilitar pessoas com alguma morbidade, e aqueles que cuidariam da saúde de pessoas sãs, e isso parece ter contribuído para que o objeto de trabalho da Fisioterapia permanecesse direcionado, então, ao atendimento de pessoas já enfermas.

O período da industrialização, iniciado com a Revolução Industrial², foi marcado por condições de trabalho precárias; os operários, incluindo crianças e idosos, eram submetidos a jornadas de trabalho extensas, locais de trabalho insalubres e alimentação de baixa qualidade. Com isso, houve o surgimento de várias doenças e epidemias, como a cólera, a tuberculose, entre outras. O crescimento dos casos de enfermidades fez surgir o receio das classes dominantes de ficar sem a mão de obra necessária para suas indústrias, o que levou à busca de novos métodos de tratamento das doenças e de suas sequelas. De acordo Giustina (2003, p. 4), “a aplicação de recursos elétricos, térmicos e hídricos e a aplicação de exercícios físicos sofreram uma evolução dirigida para o atendimento do indivíduo doente”.

Nesse sentido, a partir do século XX, após as duas guerras mundiais, a Fisioterapia se tornou uma profissão. Os feridos e mutilados que retornaram dos campos de batalha demandavam reabilitação física para poderem se reintegrar à vida em sociedade de forma ativa. Inicialmente, executada por voluntários nos campos de batalha, a Fisioterapia acompanhou as grandes mudanças do século XX e os profissionais que a desempenhavam souberam agregar novas descobertas e técnicas às suas práticas, sofisticando e desenvolvendo uma ciência própria, além de um campo específico de atuação, independente das outras áreas da saúde (CREFITO 3).

Considerando as grandes mudanças advindas do século em questão, as primeiras escolas de Fisioterapia começaram a surgir tanto na Alemanha, quanto na Inglaterra e nos Estados Unidos. No Brasil, a vinda da Família Imperial, em 1808, influenciou o surgimento da Fisioterapia na colônia, uma vez que vieram de Portugal vários profissionais para o atendimento dos nobres. Esses profissionais somaram ao conhecimento já existente na colônia, os “avanços já existentes na Europa, obrigando que os profissionais aqui existentes se adequassem a esses avanços” (GIUSTINA, 2003, p. 5). Em 1879, foi inaugurada, na Santa Casa do Rio de Janeiro, uma ala para a eletroterapia, marcando o surgimento da Fisioterapia no Brasil.

Na sequência, “no ano de 1919, deu-se a fundação do Departamento de Eletricidade Médica da Faculdade de Medicina da USP, que tinha como foco o atendimento às sequelas da

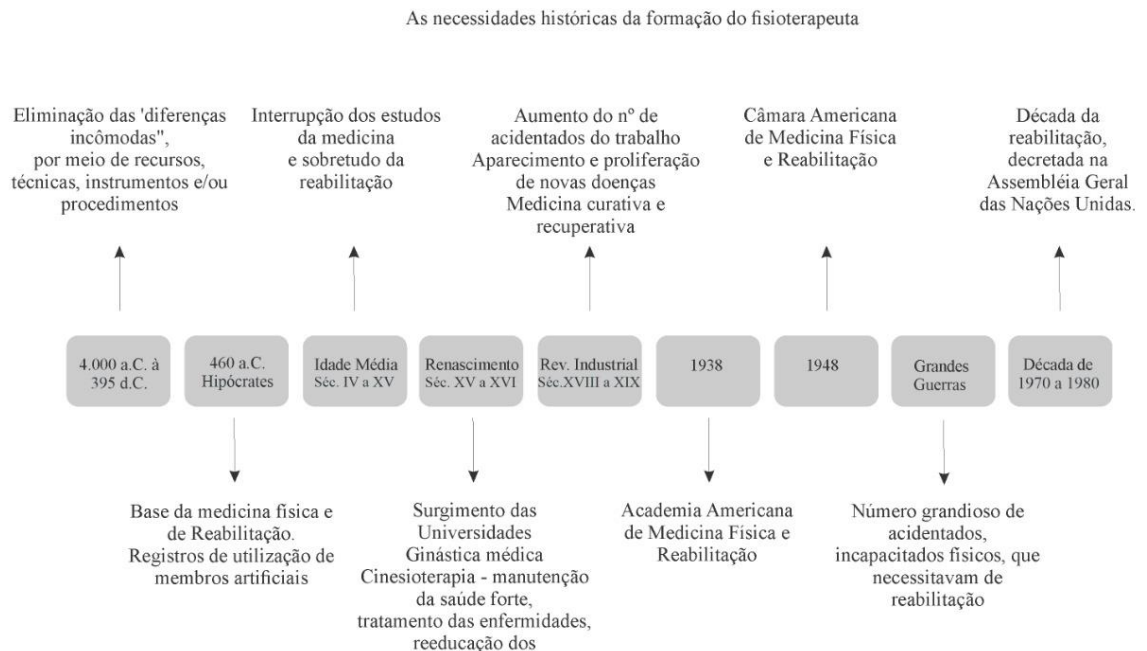
² A Revolução Industrial teve início na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XVIII, com o surgimento do primeiro motor a vapor. Foi um período de grande desenvolvimento tecnológico, que trouxe grandes mudanças nos processos produtivos e nas relações de trabalho.

poliomielite (paralisia infantil) e de acidentes de trabalho” (SILVA *et al.*, 2021, p. 7). Em 1929, começou a funcionar o departamento de Fisioterapia do Hospital das Clínicas de São Paulo. A esse respeito, vale mencionar que, inicialmente, técnicas de Fisioterapia eram aplicadas por médicos, conhecidos como médicos de reabilitação, até que a profissão de Fisioterapeuta fosse reconhecida (CREFITO 3).

O profissional de Fisioterapia era visto, nessa época, como um reabilitador do enfermo, não tendo ainda a prevenção como foco de suas ações.

A participação dos pracinhas brasileiros na 2ª guerra mundial impulsionou o desenvolvimento da Fisioterapia no Brasil, ainda como prática de recuperação e reabilitação das sequelas físicas de guerra. Com isso, os centros de serviços de Fisioterapia do eixo São Paulo – Rio se modernizaram e novos centros foram criados em outras capitais. Em 1951, o primeiro curso para a formação de técnicos em Fisioterapia foi realizado em São Paulo, na USP. O curso tinha duração de um ano, em período integral e visava a formação de técnicos em Fisioterapia (CREFITO 3).

Sobre o nascimento da Fisioterapia no Brasil, vale lembrar que ela “ se confunde um pouco com a história da poliomielite e com o surgimento de recursos para tratar as sequelas dessa doença” (CAVALCANTE, 2011, p.325). A criação da Escola de Reabilitação do Rio de Janeiro e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), datam de 1956. Essa escola foi a primeira instituição no País a oferecer um curso de graduação em Fisioterapia. A Associação Brasileira de Fisioterapeutas (ABF) foi criada em 1959, com o objetivo de alcançar o amparo técnico-científico e sociocultural para o desenvolvimento da profissão. Na sequência, o surgimento do Parecer 388/63, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, e aprovado em 1963 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), estabeleceu o reconhecimento dos cursos de Fisioterapia, caracterizando os profissionais, denominados, até então, de técnicos em Fisioterapia. Em 13 de outubro de 1969, com o Decreto-Lei 938, a Fisioterapia foi configurada como profissão de nível superior. O Decreto-lei n. 938 foi o ponto de partida, passando pela criação dos Conselhos de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, nos anos 1970. Depois disso, a Fisioterapia sofreu grandes transformações em que, no século XXI, as pesquisas e os seus resultados alicerçaram a profissão de Fisioterapia, com sua prática baseada em evidências científicas (CAVALCANTE, 2011). As demandas dos professores de Fisioterapia sofreram grandes mudanças, pois a profissão de ensino técnico deu um salto para ensino superior em seis anos, de 1963 para 1969.

Figura 1 - Necessidades históricas de formação do profissional de Fisioterapia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com bases em CREFITO 3, Cavalcante (2011) e Giustina (2003).

A crescente preocupação com a saúde física e a qualidade de vida, incluindo o período do envelhecimento, em especial após os anos 90 do século XX, fez com que a Fisioterapia se desenvolvesse no sentido de assumir, também, a prevenção como objeto de suas atividades. Houve um avanço tecnológico e na própria carreira do fisioterapeuta, destacando a importância desse profissional e sua formação, na reabilitação e na prevenção de doenças e lesões físicas.

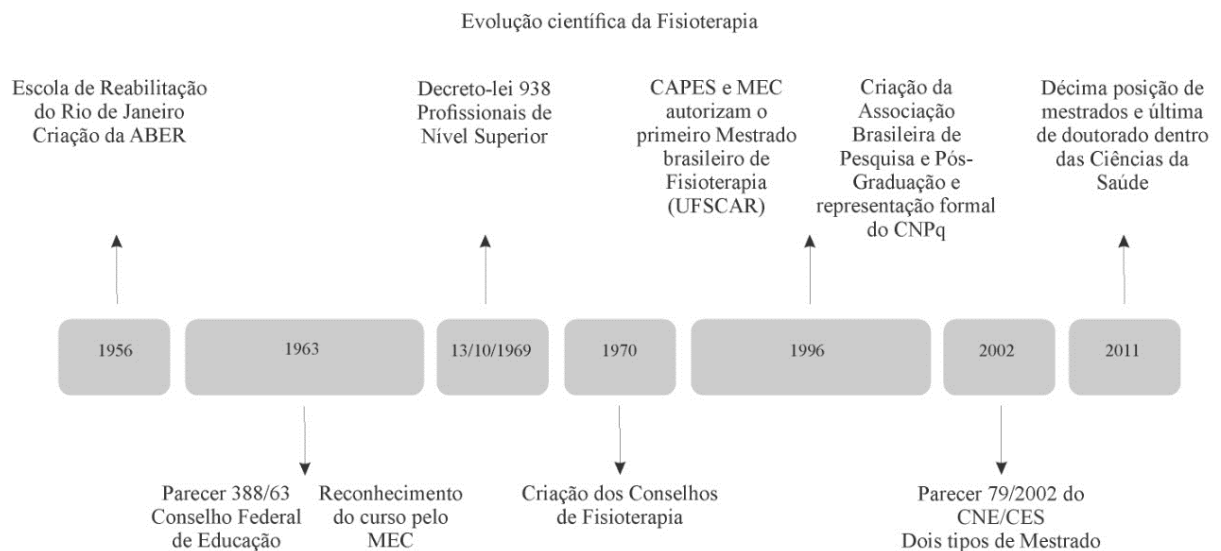
Para iniciar a carreira docente, o bacharel em Fisioterapia necessita de um certificado de pós-graduação *lato sensu* ou um diploma *stricto sensu*, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Sobre isso, Maggi (2017) explicita também o quanto o critério da produção científica tem um peso importante para o ingresso na docência.

A LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (VEIGA, 2006).

O que se observa pelo histórico até aqui apresentado é que os cursos de Fisioterapia estavam mais voltados para as necessidades de formação técnica da profissão. Ressalta-se que o primeiro Mestrado brasileiro de Fisioterapia foi autorizado no Brasil, em 1996, na

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Com o início da primeira turma de Mestrado em 1997 (COSTA, 2007) e o doutorado foi recomendado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 2001 (PPGFT, 2021). A representação formal no CNPq e a criação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação foram essenciais para reafirmar a evolução científica da pesquisa brasileira em Fisioterapia (CAVALCANTE, 2011) e, assim, a formação continuada é um campo de interesse recente na profissão (Figura 2).

Figura 2 - Marcos históricos da Fisioterapia no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Cavalcante (2011).

O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo de um curso. Esta consciência depende de que os docentes tenham um conhecimento consistente de sua área de atuação, do modo como seus alunos aprendem e de como podem ser beneficiados neste processo, por meio de movimentos de reorganização do trabalho pedagógico da aula universitária (ISAIA; BOLZAN, 2008). A partir dessa ideia, vale ressaltar que há um descompasso entre a formação dos profissionais, que historicamente têm uma formação tecnicista, com a formação continuada dos professores de Fisioterapia.

Sobre o impacto da pandemia de COVID-19

A presente pesquisa foi realizada sob o impacto da pandemia da COVID-19, entre 2018 e 2022, porém considera-se importante que o leitor entenda essa especial circunstância em que o trabalho foi realizado.

Na atualidade, as mudanças ocorridas no cenário mundial na área de saúde têm repercutido em todos os setores sociais, emergindo na política, na economia e, principalmente, na educação (SILVA; NETO; SANTOS, 2020). Em 31 dezembro de 2019, foi descoberto na China um novo vírus, denominado SARS-CoV-2, que causa a doença Covid-19, assim denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A Covid-19 é uma doença infecciosa, que tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca (GOMES *et al.*, 2020). No ano de 2020, ocorreu a maior ruptura educacional da história mundial, que obrigou, em seu ápice, quase 1,6 bilhão de estudantes deixarem suas salas de aula presenciais em mais de 190 países. Isso representa mais de 90% da população estudantil de todo o mundo (UNESCO, 2020).

Após a chegada da Covid-19 ao Brasil, as autoridades locais de saúde tomaram diversas medidas para controlar e prevenir a doença em diferentes esferas administrativas do Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais (BEZERRA *et al.*, 2020). No Brasil, apesar de não ter havido uma ação coordenada por parte do Governo Federal, diversos estados e municípios adotaram medidas de distanciamento social, causando impacto em diversas atividades, dentre elas o ensino e a pesquisa (MENDEZ, MAHLER; TAQUETTE, 2020).

O *distanciamento social, como medida sanitária*, foi adotado no Brasil de diferentes formas para reduzir a circulação de pessoas em espaços coletivos públicos ou privados. Dentre as medidas de distanciamento social, destaca-se a necessidade de *evitar aglomerações* e, assim, podem ser determinados de acordo com as circunstâncias de propagação do vírus: a paralisação de atividades não essenciais, como fechamento do comércio, com a exceção de serviços essenciais, como supermercados e farmácias; o cancelamento ou adiamento de eventos, como festivais; a paralisação das atividades escolares presenciais; e a adoção do sistema de trabalho remoto (CARVALHO; NINOMIYA; SHIOMATSU, 2020).

Com a pandemia da Covid-19 houve um impacto nas atividades de ensino em todos os níveis e essas transformações foram amplas nos relacionamentos, na comunicação, no trabalho, nas ofertas dos serviços essenciais, nas compras em estabelecimentos comerciais e na maneira de se informar, aprender e conviver com as novas demandas que todas essas transformações

ocasionaram. A partir desse panorama de isolamento social, e de uma forma emergencial, na Fisioterapia buscou-se estratégias do ensino remoto e modelos pedagógicos da modalidade de Educação a Distância (EaD), uma vez que essas têm sido implementadas por muitas instituições de ensino. Dessa maneira, foi possível contornar em algumas situações, por meio das Tecnologias Informação e Comunicação Digitais, porém não somente essas, para dar continuidade aos processos educativos.

As práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos, para alguns estudiosos, são mais excludentes do que inclusivas, pois um país onde ainda existem muitas desigualdades sociais e econômicas, é importante fazer uma análise do contexto histórico-cultural (SILVA; NETO; SANTOS, 2020). Fatores como falta de acesso à internet, velocidade da internet, falta de equipamentos, dificuldades de usar as plataformas de ensino remoto e falta de ambiente adequado de estudos apontam para um novo desafio e um obstáculo a ser transposto diariamente. Assim, analisar o perfil tecnológico desses estudantes, como a acessibilidade, a apropriação dos conhecimentos dos alunos concernentes ao uso dos computadores e outras tecnologias de informação e comunicação e um acompanhamento dos alunos em relação às suas dificuldades pessoais e/ou técnicas foram essenciais. A palavra mais ouvida no momento é adaptação. Sendo assim, o que se preconiza muito nas discussões do meio acadêmico é qual o impacto disso no futuro, pois o isolamento social e outras medidas restritivas com relação aos locais públicos e privados foram e ainda estão sendo algo sem precedentes na história da humanidade (VIANA, MORAIS NETO, 2020).

De acordo com Capelato (2021), do Instituto SEMESP, instituto que representa as mantenedoras do ensino superior no Brasil, existe uma evasão escolar de 3,42 milhões de estudantes em 2021 e essa taxa de evasão do ensino superior privado chegou a 36,6% que é a segunda maior de toda a série histórica de avaliação brasileira; apenas menor que 2020 em que foi de 37,2 % e sendo que a inadimplência também cresceu nos últimos dois anos. Atualmente, apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos no país estão no ensino superior.

A Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde foi publicada em 30 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020) e o Ministério da Educação (MEC) publicou documentos que normatizam o ensino no país por meio das Portarias 343, 345, 473 e 544 neste período de pandemia. As portarias em questão autorizavam, em caráter excepcional, a substituição das atividades de ensino presenciais por

aulas realizadas com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, implementando o que tem sido chamado de ensino remoto emergencial (ERE) (MEDEIROS *et al.*, 2021).

Uma alternativa usada pelas Instituições de Ensino Superior, na pandemia, foi a realização de aulas síncronas, em que alunos e professores se encontravam por meio de plataformas digitais que eram oferecidas no mesmo dia e horário das aulas presenciais. As mudanças na forma de ensino trouxeram uma certa flexibilidade na redução de custos e tempo com o deslocamento físico da casa para as instituições de ensino, maior conforto para assistir as aulas, aulas gravadas; acessibilidade aos cursos, eventos e pesquisas. Por outro lado, exigiu-se acesso à internet e necessidades formativas dos alunos e professores sobre as tecnologias de informação e comunicação, uma vez que usar um ambiente virtual envolve solicitações que exigem hábito de leitura, a interpretação e a concentração, assim como organização ergonômica para o ambiente de estudo, manejo na administração do tempo de estudo, o que torna essa tarefa não tão fácil como se imagina.

Do ponto de vista de planejamento dos professores, o ensino remoto emergencial exigiu uma formação para estratégias de ensino e a compreensão de recursos específicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem, assim como maior engajamento e motivação diante da evasão dos alunos. Já existem estudos que demonstram o reflexo dessas mudanças na saúde mental do professor, como dificuldades, incertezas, medos, ansiedade, depressão e sobrecarga de trabalho. Dessa maneira, “a pandemia trouxe para o professor uma série de sentimentos e percepções, com novos desafios para a sua prática” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p.S245).

Para o ensino da área da saúde e mais especificamente aqui da Fisioterapia, a substituição das atividades presenciais por aquelas realizadas no ambiente de ensino remoto sempre despertou grande preocupação por parte dos Conselhos Profissionais de Fisioterapia, regionais e federais. O desafio foi justamente as singularidades e a complexidade das habilidades e atitudes exigidas para a formação de um profissional que responda adequadamente, de forma ética e com responsabilidade social frente às necessidades da população.

Assim, a formação prévia do corpo docente é fundamental para atuar de forma competente diante da complexidade desse contexto. O planejamento das atividades, a concepção de novas formas de avaliação, a produção e disponibilização organizada de objetos

de aprendizagem, se somam à mediação que privilegie a participação mais colaborativa nesse tipo de ambiente (SATHLER, 2020).

As mudanças trazidas pela pandemia da covid-19 refletiram e impactam também no comportamento dos alunos e nas pesquisas, na forma como acessam as fontes de pesquisas para a condução de suas investigações, como, por exemplo, as bases de dados científicas e bibliotecas virtuais para localizar artigos, livros e trabalhos acadêmicos, o que permite o acesso mais amplo as informações. A esse respeito, Deslandes e Coutinho (2020) escrevem “A pesquisa em ambientes digitais já estava em franca expansão, mas neste momento de suspensão de atividades presenciais, torna-se uma alternativa para viabilizar a continuidade dos estudos” (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p.1). A vantagem para a pesquisa nesse momento é que o acesso à informação é possível por meio de circuitos abertos, acessíveis e democráticos. Preconiza-se a formação para inovação, elaboração de novos métodos e trabalho multidisciplinar, com inserção tecnológica.

Deslandes e Coutinho (2020, p. 8), então, descrevem:

[...]. Todavia, à medida em que as interações humanas são cada vez mais mediadas pela Internet, a pesquisa em ambiência online constitui uma exigência heurística que ultrapassa as soluções estratégicas emergenciais geradas pelas contingências sanitárias de distanciamento social. Isso convoca e desafia todos os pesquisadores a compreender melhor “o mundo digital”, ampliando horizontes para além do entendimento reduzido de um “lugar” onde será fácil recolher muitos dados e fazer entrevistas online. Esse “mundo digital” ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais A concepção de campo-fluxo-rede nos desafia.

Dessa forma, quem faz pesquisa social, independentemente de sua especificidade, necessita compreender esse novo ambiente de pesquisa e como interagir e explorar nesse ambiente, fazer a extração de sua pesquisa, mas não ficar reduzido apenas a essas facilidades de captar materiais e fazer entrevistas *online* e/ ou *offline*. Para esses autores, há um campo enorme de oportunidades para explorar essa forma de pesquisa no seu ambiente cotidiano, e compreender como isso “modula nossas (inter) subjetividades, como permite a produção de narrativas e performances identitárias, associações para propósitos diversos, entre tantas outras possibilidades” (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p.8). Ao mesmo tempo que exige do pesquisador o conhecimento de informações confiáveis, boas práticas de pesquisa e postura ética.

No entanto, com a redução de investimentos na pesquisa, principalmente na educação, neste momento de pandemia da Covid-19, não sabemos exatamente o impacto no futuro em curto, médio e em longo prazo dessas medidas de contenção de gastos. Existem consideráveis desafios que se fazem presentes na pesquisa em educação e que podem ser pontuados: crescimento do volume das pesquisas sem a necessária correspondência da expansão dos recursos financeiros, da falta de infraestrutura, do número reduzido de orientadores e ao mesmo tempo, com o impacto na qualidade destas pesquisas.

A produção do conhecimento pela pesquisa implica, necessariamente, em transformações sociais, esteja o pesquisador consciente disso ou não, almejando transformar alguma coisa ou não. De forma sucinta, pode-se dizer que, em qualquer processo de conhecimento, seja no ambiente institucional ou não, a pesquisa produz transformações sociais em algum nível nos sujeitos, seja no individual, comunitário ou na sociedade (MARTINS, 2016).

Sobre as motivações da pesquisadora

A decisão de pesquisar sobre a formação de professores dos cursos de graduação de Fisioterapia teve como princípio uma reflexão pessoal sobre as necessidades observadas ao longo do tempo como docente, por meio de uma experiência de vinte anos de trabalho numa instituição privada e três anos numa instituição pública. A considero uma trajetória de incertezas em alguns momentos, de decisões difíceis e de inúmeras transformações nesse processo. Para Melo (2018), isso é esperado, pois compreende-se que a universidade é um espaço político, marcado por contradições em que pesam as práticas nela desenvolvidas, forjadas por intencionalidades e pluralidades de ideias e concepções.

Em 2021 abandonei a vida de estudante de mestrado em Fisioterapia na Universidade Federal de São Carlos, no interior de São Paulo, para morar em Uberaba-MG, numa cidade distante dos meus pais e amigos, e começar a trabalhar com uma carga horária de 40 horas por semana numa instituição particular. Isso me levou a assumir disciplinas como Cinesiologia, Cinesioterapia, Fisioterapia Aplicada ao Sistema Nervoso, Estágio Supervisionado Ambulatorial e Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva. Como se compreenderá, essas mudanças provocaram um forte impacto na minha vida profissional e pessoal. Os desafios eram diários nos relacionamentos interpessoais e interprofissionais. Foi um período de decisões e responsabilidades, de forma intensa e rápida. Muito tempo gasto com questões desnecessárias,

devido à inexperiência como docente e o pouco contato com as adversidades, nos diferentes contextos de atuação na instituição.

O curso de graduação em Fisioterapia em que iniciei minhas atividades em 2001, foi criado em 1997 e havia uma demanda crescente exigências do meio social, no sentido de fornecer-lhes profissionais de nível superior, capazes de atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com uma formação generalista. Os acadêmicos e professores de Fisioterapia desempenhavam um importante papel dentro da proposta de integração dos cursos da área da saúde da instituição, por meio de iniciativas interdisciplinares, principalmente na área de saúde coletiva, que era desenvolvida na Unidade Básica de Saúde George Chirré Jardim, de Uberaba-MG. Havia uma integração nos atendimentos especializados em Clínicas Integradas e na atuação hospitalar em enfermarias e Unidades de Terapias Intensivas no Hospital Universitário, além de outros hospitais da cidade de Uberaba.

A instituição na qual comecei a trabalhar oferecia vários programas de apoio aos docentes, dentre eles um programa de capacitação docente semestral, um programa institucional de apoio à pesquisa e um programa institucional de monitoria. Além disso, os professores tinham um suporte institucional para propor cursos de pós-graduação e eventos de extensão. Após 2011, essa instituição criou um “programa de formação continuada para professores que ficava a cargo das pró-reitorias que respondiam pelo estabelecimento de políticas de formação continuada para integração de novos docentes” (PDI 2016-2020, p.85).

Com o tempo e por meio da formação continuada, passei a ter um domínio técnico e uma destreza maior com as disciplinas e com o estágio supervisionado, busquei especializações que me deram um suporte para desenvolver mais autonomia dos futuros profissionais em Fisioterapia. Durante esses anos, tive contatos com os acadêmicos de diferentes tipos de deficiências, como: deficiência física, visual e auditiva. Nessas circunstâncias, era primordial ilustrar e demonstrar no próprio corpo do aluno; também era preciso representar como são os pacientes e usuários, comparar situações antes e após tratamento, dramatizar casos clínicos e toda uma gama de possibilidades que favoreceram e tornaram possível o processo de ensino-aprendizagem diante das singularidades e das diversidades.

A questão primordial era o distanciamento da minha formação no mestrado em Fisioterapia com a realidade do ensino no curso, nos períodos iniciais e dos estágios curriculares, pois foram dois anos na pós-graduação *stricto sensu*. No programa cursei disciplinas de Fisioterapia obrigatórias na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e

optativas na Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP). Também fui bolsista da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo) e as minhas pesquisas direcionadas para a psicofarmacologia em aprendizagem, memória e reforço³. Cabe ressaltar que o estímulo era para incrementar a produção científica na área, considerando que a pesquisa era uma prioridade no programa ao se comparar com a formação docente. Não fazia parte do projeto pedagógico desse mestrado, no período de 1999 a 2001, ofertas de disciplinas destinadas ao conhecimento de ciências sociais e humanas, nem como optativas na Universidade, para os estudantes de pós-graduação da área da saúde. Acredito que foi uma lacuna na minha formação do mestrado, a ausência de estudos do homem e suas relações sociais; a compreensão do processo saúde-doença, investigar a integração dos aspectos psicossociais, culturais e éticos, que são temas fundamentais para o docente em Fisioterapia.

No Brasil, especificamente no nordeste, Figueiredo *et al.*, (2017) discute que esse aspecto da formação didático-pedagógica da pós graduação *stricto sensu* na área da saúde tem uma relação com a ausência de determinação legal que defina como essa formação deve ocorrer. Nesse sentido, as universidades tendem a priorizar a formação de pesquisadores, em detrimento da formação de docentes, considerando que a produção acadêmica decorrentes das atividades de pesquisa contribui para uma melhor avaliação do desempenho dessas instituições de ensino superior e seus respectivos programas.

Um fator que contribui para essa perspectiva é de que a produção da pesquisa, especialmente no mestrado, é curta, o que incide sobre a consistência da formação desses pesquisadores, futuros docentes do ensino superior e futuros orientadores.

Essa discussão chega também na Educação, uma vez que o foco no produtivismo desvia a pós-graduação em Educação da sua essência. Saviani (2017) aponta que há a necessidade de debater sobre a especificidade da pesquisa educacional nos programas de pós-graduação em Educação. Prima-se pela “busca de uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada que irá adquirir um lugar próprio e específico no sistema das ciências” (SAVIANI, 2012, p.122). Sabe-se que as universidades brasileiras são centros geradores de

³ Descrevo na sequência o meu vínculo com este objeto de investigação. Sintetizo aqui a trajetória da minha formação e do meu trabalho como docente no curso de Fisioterapia, dos estudos particulares, das orientações de professores nas disciplinas do doutorado, das discussões no grupo de estudos (GEPIDE) e das contribuições do meu orientador, na pós-graduação em Educação, e das análises constantes na busca da qualidade de ensino em Fisioterapia e de seus reflexos na formação profissional dos acadêmicos. Link do grupo no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/5671650994688370.

novos conhecimentos, mas também de formação de profissionais especializados, de produção tecnológica e cultural.

Na prática profissional docente na Universidade de Uberaba (UNIUBE), em conversas com outros docentes, nas reflexões individuais e em grupo, assim como na aproximação com outras turmas, tornei-me uma professora mais consciente das necessidades de formação continuada e da minha identidade como docente, isso inclui como ser e estar na profissão diante das contradições vividas. Com o domínio do conteúdo, ao longo do tempo, houve um espaço e tempo para contribuir de outras formas com os acadêmicos, em projetos interdisciplinares e pesquisas, com a estruturação do próprio curso referente ao projeto pedagógico e por meio de uma atuação docente mais consistente em relação à profissão. O trabalho com significação social, as inovações na construção de novos métodos e técnicas, a busca de evidências para a prática clínica dos alunos, o desenvolvimento da expertise e o trabalho da educação em saúde com os usuários do sistema de saúde tornaram-se aliados nesse processo de desenvolvimento.

Melo (2018) estabelece que é necessário ressignificar a docência como expressão de uma profissão dotada de complexidade, articulada ao sentido que tem a universidade, como instituição social, considerada como manancial de produção de conhecimentos e de formação humana. A compreensão da complexidade da atividade docente, a qual demanda conhecimentos específicos, em qualquer profissão, requer a construção contínua de conhecimentos, pois a sua atividade sofre interferências pessoais, profissionais, institucionais, sociais, culturais e políticas. Para Melo e Campos (2019), a profissão docente é marcada por uma pluralidade de aspectos e dimensões e, por isso, exige uma peculiar formação e, por conseguinte, é necessário apreendê-la.

Posteriormente, a ampliação da inserção nas atividades docentes na instituição, muitas outras oportunidades surgiram nesse contexto, como participar do colegiado de curso e núcleo docente estruturante, auxiliar na atualização do projeto pedagógico, em cooperação com a gestão e demais professores, além de criar e/ou ajustar as normas que regem o curso. Além disso, foi possível participar na organização dos planos de ensino em consonância com o projeto pedagógico e diretrizes curriculares nacionais, também foi possível implantar serviços de Fisioterapia para comunidade e contribuir na formação dos acadêmicos da residência multiprofissional e da especialização hospitalar. Segundo Melo e Campos (2019), o desenvolvimento profissional também envolve as experiências, sejam elas espontâneas ou

planejadas pelos docentes que as realizam em prol da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula.

Os docentes participavam sempre em conjunto nos cursos, eventos, projetos de extensão e iniciação científica e orientações de trabalhos de conclusão, além de constantes atualizações das disciplinas e no ciclo de estudos dos estágios supervisionados, criando espaços coletivos de diálogo, reflexão e discussão. A partir desses encontros, foi possível identificar que a maior preocupação do fisioterapeuta, que exercia a docência, centrava-se em aprender a ensinar e como ampliar esse conhecimento na própria universidade, tornando-se um melhor professor que tivesse um significado social para a comunidade acadêmica e para os usuários dos serviços de saúde. Numa pesquisa de Kulczycki e Pinto (2002, p. 10), sobre professor-fisioterapeuta, os autores apontam a importância desse espaço institucional para a formação:

[...] Ao assumir uma segunda profissão, o fisioterapeuta necessita de um espaço de discussão de sua nova função. Acreditamos que existindo uma formação (ou orientação) inicial e contínua, mais facilmente os professores possam refletir sobre seus saberes de experiência, ressignificando-os à luz de boa fundamentação teórica. Uma situação formativa que tenha como ponto de partida a reflexão sobre os saberes de experiência do profissional que se torna professor nas contingências do contexto de trabalho poderia provocar mudanças mais efetivas das práticas pedagógicas, possibilitando ao novo profissional docente um melhor desempenho e maior realização profissional.

A decisão de buscar uma formação continuada no programa de pós-graduação em Educação fez parte desses questionamentos em 2018, pois seria uma oportunidade de aprofundamento na pesquisa sobre a formação docente. O panorama apresentado nas discussões, na pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), sobre as práticas institucionais, a formação continuada de professores, a organização político-pedagógica dos cursos, a composição dos estágios e das disciplinas foram impulsionadoras na compreensão da minha formação como professora e sempre encontrava uma correspondência com a profissão de Fisioterapia.

Trabalhar no curso de Fisioterapia e estudar num programa dentro da própria instituição, em outra área de conhecimento, me proporcionou “um processo a um só tempo individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de atuação profissional” (MELO; CAMPOS, 2019, p.49).

Nesta formação tive contato com a temática sobre Pedagogia Universitária em uma das disciplinas da pós-graduação. Melo (2018) descreve que falta a Pedagogia Universitária nas universidades, que promova as condições de uma educação humanizada.

“A Pedagogia Universitária pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p.23).

No processo investigativo o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores. Isso não implica em desinteresse pelas condições conjunturais que o cercam, mas acreditamos que essas precisam ser pensadas a partir da forma como são vividas e apreendidas pelos docentes. Assim, à docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Evidencia-se a importância da “construção de uma Pedagogia Universitária como fonte de processos formativos e de profissionalização docente” (MELO, 2018, p.17), cujo objetivo é promover a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas, de modo a produzir transformações na profissão docente, tendo em vista “contribuir para uma educação superior que faça rupturas com paradigmas conservadores, excludentes, que desumanizam” (MELO, 2018, p.18). De acordo com Melo e Campos (2019, p. 56),

A formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente, pois requer esforço, investimento pessoal e institucional permanente, já que envolve, além de conhecimentos epistemológicos sobre educação e ensino, a necessária sensibilidade para compreender quem são os estudantes e quais as suas demandas formativas, cada vez mais complexas. Além disso, exige boas relações interpessoais e práticas de ensino focalizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que a atividade docente é uma práxis, na perspectiva da lógica dialética, a práxis é a atitude humana teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade. “Cabe à práxis a tarefa de orientar o pensamento. O sentido da análise se efetiva por um conjunto de ações e operações intelectuais mediadas pelos conteúdos em diálogo com a prática social” (ALVES; TEO, 2020, p.13). Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). A relação teoria e práxis é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade humana, particularmente a atividade transformadora; e teórica, na medida em que essa relação é consciente, pensada criticamente e refletida (MELO, 2018, p.19).

Estas circunstâncias marcaram fortemente a minha vocação para fazer o Doutorado em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE) e minha opção pelo tema da formação continuada dos professores dos cursos de Fisioterapia.

INTRODUÇÃO

A presente tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), entre 2018 e 2022, na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

A pesquisa tem seus fundamentos na epistemologia dialético-materialista de Karl Marx e em alguns representantes da Teoria Histórico-Cultural. A perspectiva epistemológica que sinaliza a produção do conhecimento aqui contida, aproxima-se do materialismo histórico-dialético, numa tentativa de compreender a realidade sobre as necessidades de formação continuada de professores de Fisioterapia.

O enfoque da epistemologia dialético-materialista que orientou a investigação não é um processo linear, senão contraditório e dialógico, sendo bem complexo de descrever. A presente pesquisa, mesmo que planejada e orientada para objetivos precisos, teve uma trajetória árdua, muitas vezes imprevisível. Isto se agravou devido às condições da pandemia da Covid-19, que serviu de contexto para a presente investigação, aumentando a necessidade de colaboração entre orientanda e orientador, assim como com os demais colegas do GEPIDE/ Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Karl Marx, filósofo alemão, viveu em vários países da Europa, no século XIX, de 1818 a 1883 (PIRES, 1997) na constante busca de um caminho epistemológico, ou de uma forma que alicerçasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava. Ao fundar a doutrina marxista, na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas ideias e teve a singular capacidade de unir sua vida ao mais elevado pensamento criativo, e a uma prática revolucionária intensa (TRIVINÕS, 1987). Assim, incorporou e seguiu, além das posições de Hegel, no que dizia respeito à dialética, e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico (PIRES, 1997). Para Novelli (1999, p.4), existe uma complementaridade entre Karl Marx e Hegel,

Hegel e Marx têm sido relacionados na História da Filosofia pela redução de um ao outro, pela exclusão de um em relação ao outro e ainda pela completude entre eles. O que é investigado aqui é precisamente a relação que afirma a complementaridade entre eles. [...] Hegel é marcadamente idealista e Marx, por sua vez, materialista, mas até que ponto ambos se encontram enclausurados em si mesmos e afastados da posição do outro? Da análise do que Hegel pensava sobre o idealismo e sobre o materialismo e do que Marx pensava sobre o idealismo de Hegel e sobre o materialismo depreende-

se que tanto um quanto outro invadem o campo alheio. Se isso não atesta a assunção dos posicionamentos do outro, também não possibilita uma desconsideração cabal do contrário. Em outras palavras, Hegel não evitou o materialismo e o mesmo não fez Marx com o idealismo. O momento da passagem do idealismo pelo materialismo e vice-versa é um momento de superação, que ocorre necessariamente por esse caminho.

Compreende-se, nessa transição, a forma como Karl Marx buscou nessa filosofia a resposta à questão de como superar a lacuna entre o ideal e a realidade. Nas palavras de Trivinos (1987), “para o materialismo a consciência é um reflexo da matéria, e esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva” (TRIVINÓS, 1987, p.52).

A esse respeito, Lenin (2011), completa que “O pensamento dialético sonda sistematicamente o desconhecido, localiza os escolhos e os arrecifes, instala faróis, estabelece pontes e rotas, alcança continentes novos” (LENIN, 2011, p. 45).

[...] O pensamento dialético, porém, permite-nos conceber uma totalidade aberta - e esta é uma das suas novidades essenciais. Um ser vivo é uma totalidade movente. Ele é infinito e finito. Ele traz em si suas relações, seus conflitos, suas funções. O pensamento, tomado em seu conjunto e em seu movimento, é um outro exemplo de totalidade aberta. Para a dialética materialista, a totalidade social deve ser a organização da vida humana e dos seus meios, racionalmente ordenados a serviço do Homem (LENIN, 2011, p. 24).

“A dialética materialista é essencialmente uma teoria das condições da consciência. A consciência de si não se basta. Ela deve tomar seus próprios fundamentos. O ser precede o conhecer” (LENIN, 2011, p. 48).

Segundo a dialética materialista, a consciência é determinada, mas determinada enquanto tal: aparece em sua especificidade, em seu lugar, em seu nível no conjunto das relações. A ciência das formações históricas chegará - tal como a fisiologia, mas com sua especificidade - a descobrir as condições, a forma, o conteúdo, a eficiência dos atos de consciência (ideologias e representações coletivas) (LENIN, 2011, p.55).

A dialética materialista é investigativa e o maior desafio do pesquisador é a investigação científica. “Nesse aspecto, no estudo do processo de pensamento com o ser e à revelação do conteúdo real do objeto” (KOPNIN, 1978, p. 107). O maior legado aqui é examinar as coisas e os processos dentro da grande relação geral que há entre eles, examiná-los em movimento e compreender a sua mutabilidade.

“A escolha da dialética materialista reflete a natureza do objeto, com plenitude, profundidade e universalidade” (KOPNIN, 1978, p.114). Este instrumento de reflexão da práxis pode estar colocado para que a realidade do sistema educacional aparente seja, pelos

professores, superada, buscando-se, então, a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Segundo Kosic (1976, p.13, grifo do autor):

A dialética trata da "coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

A realidade só pode ser apreendida a partir de si e, portanto, o ponto de partida deve coincidir com o resultado, pois a consciência sobre a realidade concreta forma uma unidade indissociável de objetividade e subjetividade, que é ao mesmo tempo reflexão e projeção. O conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo (KOSIK, 1995).

Marx não compreende a subjetividade como um simples reflexo das determinações da base econômica, como um mero produto do econômico, e sim como um componente inseparável dos processos de formação da vida humana. O seu pensamento não pode ser reduzido a um objetivismo, a um mero determinismo econômico, unilateral, visto que a objetividade é impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade. Não há, para ele, objeto sem sujeito, como não há sujeito sem objeto (CHAGAS, 2013, p.65).

Para o autor Gadotti (1990) a palavra dialética sugere um processo de diálogo, argumentação, debate, conflito, contradição, refutação e que estão contidas no raciocínio. Sobre isso, Gadotti (1990, p.15) relata que a tradição dialética pode ser dividida em dois momentos distintos, historicamente:

[...] Um, que se reporta à Grécia antiga estendendo-se até Hegel, quando é concebida como lógica baseada no princípio da contradição. E outro, a partir de Hegel que, fundamentado numa concepção filosófica idealista, concebe a dialética como a estrutura de pensamento e o método que permite apreender a realidade como fundamentalmente contraditória e em constante transformação. Marx, rompendo com o idealismo hegeliano, postula que a dialética ao invés de ficar fechada no mundo da razão, de constituir-se pura lei do pensamento, explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem.

Nesse contexto, da Grécia antiga, a palavra dialética expressava um modo específico de argumentar e que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário que era a análise, negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra que era a síntese (PIRES, 1997).

A discussão dialogada e racional, ao discurso argumentativo, possui a finalidade de compreender, demonstrar, argumentar e defender teses, assim como evidenciar os conceitos envolvidos nesse processo (GADOTTI, 1990). Para a dialética, a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. Sendo assim, “O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta” (GADOTTI, 1990, p.25).

Para Mynaio (2014), a primeira tese da dialética é a da especificidade histórica da vida humana, pois nada existe totalmente dado, eterno, fixo e absoluto. Portanto, não há ideias, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda vida humana e social está sujeita a ter mudanças, transformações, sendo perecível e podendo ser reconstruída, por esta razão “[...] a lógica dialética introduz a compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que explica o inacabado, o imperfeito e a transformação” (MYNAIO, 2014, p. 111). As leis da dialética mostram que os fenômenos são analisados em movimento dialético, em uma unidade de análise objetiva e concreta, considerando a essência da própria matéria analisada

A segunda tese da dialética marxista diz respeito ao princípio da totalidade da existência humana e, em consequência, à ligação inquestionável entre a história dos fatos econômicos, sociais e das ideias. [...] portanto, no processo de pesquisa de cunho dialético, busca-se reter a explicação do particular para o geral e vice-versa (MYNAIO, 2014, p. 112). O pesquisador Gamboa (1998) explica esse conceito como uma função epistemológica fundamental para a filosofia e a ciência modernas. O que se compreende por totalidade na formação de professores é compreender esse processo num dado momento, espaço e diante das relações de produção, assim como culturais e sociais.

O terceiro princípio da dialética é o da união dos contrários, no interior das totalidades dinâmicas e vivas. Esse princípio contrapõe o método dialético a qualquer visão maniqueísta ou positivista da história ou da sociedade (MYNAIO, 2014, p. 115). A luta e o desdobramento dos contrários e suas forças contraditórias determinam o objeto e essa luta entre essas tendências

e processos opostos é a fonte do desenvolvimento. Com isso, “A dialética está instrumentalizada para lidar com a contradição através de suas leis e categorias” (NASCIMENTO JÚNIOR, 2000, p.137). Esse autor analisa que

Neste final de século, porém, abandonando o medo da revolução, ignorado o dogma stalinista e quase esgotado o método convencional, há uma certa aproximação da ciência em direção à dialética materialista, aproximação esta requisitada pelos próprios cientistas que têm reconhecido a necessidade de um procedimento mais abrangente, tanto pela robustez no manejo dos dados concretos e abstratos, como pela sua facilidade em lidar com as questões econômicas, sociais e filosóficas, numa ciência que era outrora essencialmente mecânica, lógica e quantitativa (NASCIMENTO JUNIOR, 2000, p. 138).

Na perspectiva dialética não há quantidade sem qualidade e nem qualidade sem quantidade. Tendo isso em vista, Ferraro (2012) escreve que:

[...] a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles(as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (FERRARO, 2012, p. 144).

A quantidade auxilia a entender o objeto, embora esteja na qualidade a natureza do objeto; se há mudança apenas na quantidade sem que haja mudança na qualidade não muda a essência do objeto, esse continua o mesmo. Dessa forma, “temos na lei da passagem da quantidade a qualidade à essência das transformações dos objetos” (GERMANOS, 2016, p.70). A partir disso, “Marx deu o caráter material para a dialética (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história)” (PIRES, 1997, p. 86).

O materialismo histórico esclarece conceitos como ser social (relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em forma objetiva); consciência social (são as ideias, políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas, etc.); assim como a psicologia social das classes, etc.; meios de produção: tudo o que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias-primas, etc.); forças produtivas: são os meios de produção e sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho (TRIVINÕS, 1987)

A tese de Sánchez Gamboa (1987, p.7) faz referência sobre a dialética materialista que “é possível como epistemologia ou teoria crítica do conhecimento na medida em que dá subsídios para análise da produção científica”. Para Sampaio (1998), “A dialética é um método

de produção de conhecimento, abstrato-dedutivo, capaz de realizar aproximações sucessivas do mais abstrato ao mais concreto e retornar criticamente” (SAMPAIO, 1998, p.49).

As principais conotações de significação filosófica da concepção materialista da história de Marx são:

a) a negação da autonomia e, portanto, do primado das ideias na vida social; b) o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão filosófica abstrata; c) a concepção da centralidade da práxis humana na produção e a reprodução da vida social, em consequência disso; d) a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana; 5) a ênfase na significação da natureza para o homem, que evolui de uma concepção presente nas obras iniciais de Marx (particularmente os manuscritos econômicos e filosóficos)-onde espousa um naturalismo entendido como um humanismo da espécie e concebe o homem como essencialmente unido à natureza para uma concepção de homem essencialmente oposto à natureza, para uma concepção tecnológico-prometeica presente nas obras dos períodos médio e final de sua produção intelectual, nas quais concebe o homem como essencialmente oposto à natureza, e dominando-a; f) a preferência pelo simples realismo cotidiano e o compromisso, que se desenvolve gradativamente, com o realismo científico, através do qual Marx vê a relação homem-natureza como uma relação internamente assimétrica, em que o homem é essencialmente dependente da natureza enquanto esta, no essencial, independe do homem (BOTTOMORÉ, 1988, p.404).

“A práxis - isto é, a atividade social considerada como um todo, unidade da natureza e do sujeito humano coletivo, funda o conhecimento. Este conhecimento é, assim, uma totalidade” (LENIN, 2011, p. 42). A práxis adequa a natureza às necessidades do homem e, por uma ação recíproca incessante, cria necessidades que enriquecem a natureza humana. O homem se desenvolve encontrando a solução dos problemas colocados pela sua própria atividade viva e prática, criando, continuamente, obras, “avançando sobre os incidentes de um devir complexo, não linear, permeado por revoluções, regressões parciais ou aparentes, estagnações, saltos à frente e desvios” (LENIN, 2011, p. 43).

Dito isso, vale lembrar que “O método materialista histórico-dialético, é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (PIRES, 1997, p.86). [...] O conceito de práxis de Marx pode ser compreendido [...]” como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e por meio de abstrações do pensamento, como busca de entendimento mais consistente e consequente da atividade prática” (PIRES, 1997, p.86).

No que se refere à pesquisa, com bases no materialismo histórico-dialético, a teoria é considerada uma modalidade especial de conhecimento do objeto, que busca compreender a estrutura dinâmica de sua existência real efetiva, que independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador (PAULO NETTO, 2011). A qualidade de uma pesquisa na

perspectiva do materialismo histórico-dialético, segundo critérios criados para uma pesquisa no Brasil, considera-se que é primordial:

- a) Abordar o objeto na sua perspectiva histórica, a partir de suas origens;
- b) Buscar na história as origens dos problemas do todo e não de tudo;
- c) Trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados;
- d) Apresentar o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético;
- e) Utilizar categorias marxistas para análise-trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade;
- f) Articular teoria e prática e dominar a práxis;
- g) Apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; intervenção (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p.243).

O padrão científico do processo de produção do conhecimento, que é consolidado hoje, caracteriza-se por partir de um objeto determinado e a ele formular problemas, cujas respostas serão buscadas pelo pesquisador que, inspirado por modelos de produção do conhecimento, coleta informações em fontes disponíveis, como instrumentos, técnicas e processos, de forma a alcançar o concreto pensado do materialismo histórico-dialético. Para a manipulação da realidade imediata, é possível suspender a abstração reflexiva que garante a apropriação da objetividade social (MARTINS, 2016; MARTINS; LAVOURA, 2018).

Nesse sentido, Alves e Teo (2020, p. 3, grifos nossos) destacam no seu artigo sobre a importância da análise na pesquisa:

O sentido da análise se efetiva por um conjunto de ações e operações intelectuais mediadas pelos conteúdos em diálogo com a **prática social**. Penetra, em seguida, por meio da instrumentalização de conhecimentos, em abstrações e conceitos, reconstruindo o **processo histórico** de constituição dessa realidade, retornando ao ponto de partida que, agora, visto desse movimento do pensamento na direção de apreendê-lo, deixa de ser incompreendido da percepção imediata para constituir-se, conceitualmente, numa **totalidade** ricamente articulada.

No entanto, um conjunto de procedimentos que reduzem o objeto à imediatez utilitária é incompatível com o método de Marx, já vez que, neste último, há um complexo processo de reprodução ideal para captar o real em suas múltiplas determinações e movimentos (PAULO NETTO, 2001). Assim, a investigação científica permite a consciência humana assimilar a estrutura e a dinâmica interna dos elementos constitutivos da prática social (MARTINS; LAVOURA, 2018).

O filósofo de formação Henri Lefebvre, um dos mais ativos pensadores do século XX, foi um dos responsáveis pela introdução do pensamento marxista na academia francesa. Esse

autor apresenta as bases do materialismo histórico-dialético e, para isso, realiza discussões aprofundadas sobre o pensamento de Marx (XAVIER, 2013). Nesse sentido, “Henri Lefebvre marca a especificidade radical que faz parte do modo como o autor reelabora o material que lhe foi legado para compor novas bases para o pensamento crítico” (SANTOS, 2019, p. 524).

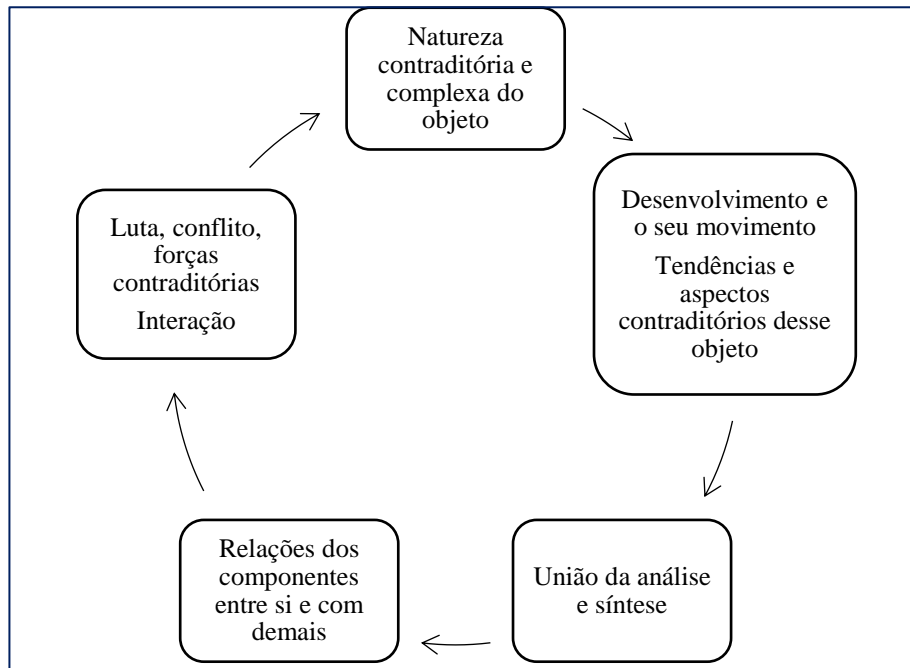
O conhecimento aqui é a própria dialética, em uma de suas formas, é a decomposição do todo. O conhecimento é construído pelo sujeito como construção histórica e social, sendo, portanto, que “[...] não deve ser reduzido a algo externo que se encontra nas normas das políticas sociais ou se limita aos dados codificados nos *softwares* ou nos manuais de ensino” (NORONHA, 2010, p.16).

O método dialético parte do princípio de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo estanque, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança. Dessa maneira, “o método dialético é capaz de interpretar a realidade, auxiliar na análise complexa do real, por possuir referenciais epistemológicos e metodológicos baseados numa perspectiva crítica” (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p.248), isso permite compreender o mundo social e por conseguinte criar uma forma de intervenção.

O método dialético é fundamental para a compreensão essencial do objeto de pesquisa. A realidade objetiva da atividade investigativa revela-se como mais verdadeira, para a análise dos objetos típicos das ciências sociais, a abordagem dialética. Um estudo mais sistêmico e essencial do objeto de pesquisa implica sua análise dialética em que não apenas os elementos componentes do objeto e suas relações causais e funcionais geradas a partir da dinâmica desse objeto são revelados, mas também relações mais essenciais: relações contraditórias existentes nele. Em toda relação entre duas características dialéticas (propriedades, qualidades, variáveis) existem aspectos comuns que permitem estabelecer identidade e outros diferenciadores que geram contradições (ÁLVAREZ ZAYAS, 1995, tradução nossa).

Lefebvre (2009) descreve a natureza contraditória e complexa do objeto (figuras 3 e 4), o seu desenvolvimento, o seu movimento, as tendências e os aspectos contraditórios que determinam esse objeto. Dessa maneira, por meio da união da análise e síntese, entender as relações dos componentes do objeto entre si, ou seja, captar como cada elemento está vinculado com todos os demais. Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência (o que tende a ser e o que tende a cair no nada) e a interação (LEFEBVRE, 2009).

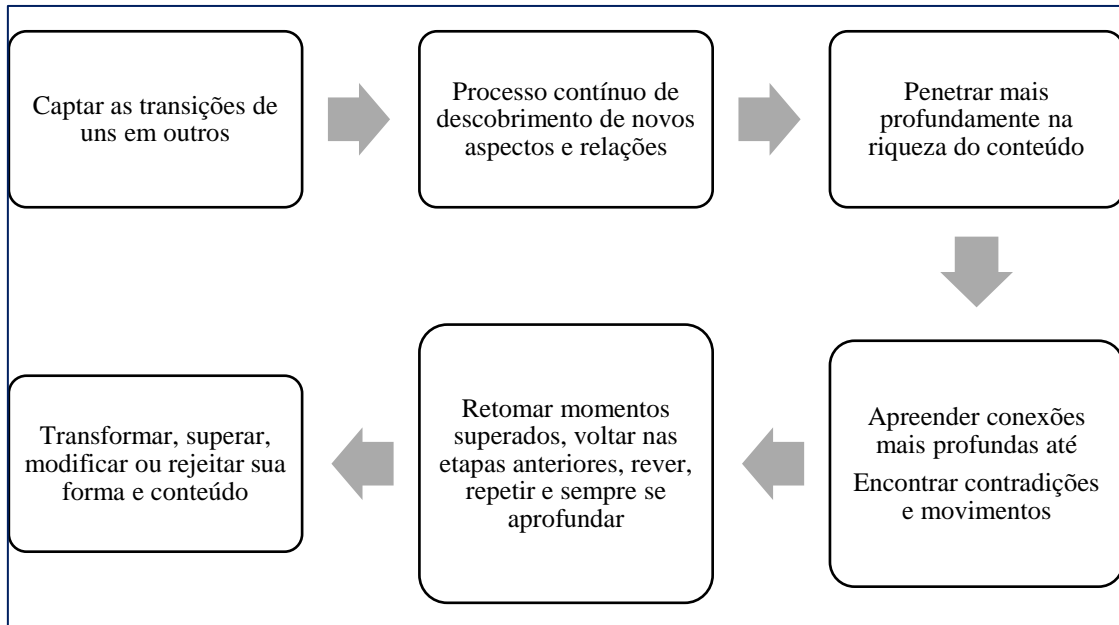
Figura 3- Representação do método dialético (LEFEBVRE, 2009).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Lefebvre (2009).

Não é suficiente conhecer somente a unidade das partes e dos contrários, mas também captar as transições de uns em outros, nos seus aspectos e contradições. Em um processo contínuo de descobrimento de novos aspectos e relações. Sempre penetrar mais profundamente na riqueza do conteúdo e apreender conexões mais profundas, até conseguir alcançar as contradições e movimentos (figura 4). Retomar momentos superados, voltar nas etapas, rever, repetir e sempre buscar o aprofundamento. Em determinadas fases do pensamento, transformar, superar, modificar ou rejeitar sua forma e conteúdo (LEFEBVRE, 2009). Detectar o aparente retorno do antigo (negação da negação) e a luta do conteúdo e da forma, assim como detectar transição da quantidade em qualidade e vice-versa, na pesquisa.

Figura 4- Representação do método dialético (LEFEBVRE, 2009).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Lefebvre (2009).

Para Marx (2008, p. 258-259), na tradução de Florestan Fernandes, o concreto se define como:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto.

A realidade concreta do fenômeno significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações e experimentos. A descrição, a classificação, a análise, a síntese, a busca da regularidade estatística que determina com precisão o concreto do objeto, as inferências, a experimentação, a verificação das hipóteses e são

momentos da investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa tende a assimilar detalhadamente o assunto investigado, a analisar e suas várias formas de desenvolvimento. Após o término do trabalho, o pesquisador pode proceder à exposição adequada do movimento real. E se ele sabe fazer e consegue refletir idealmente a vida da matéria na exposição, sempre há a possibilidade de que se tenha a impressão de estar diante de uma construção a princípio.

A compreensão do desenvolvimento do conhecimento científico depende da conexão entre a investigação científica e a lógica como ciência, e assim permite analisar esse processo que está em constante transformação e desenvolvimento (TORRES-MIRANDA, 2020, tradução nossa).

O método histórico-lógico pode ser identificado nesta Tese quando o objeto de pesquisa é investigado. Isso acontece não somente quando os estudos precedentes são realizados aqui, por meio da descrição e análise das circunstâncias sociais que eles acontecem, mas também quando se busca saber como acontecem esses fenômenos. Esse método permite sintetizar informações para construir outras informações consistentes e coerentes, considerando eventos que ocorreram no passado que estão associados ao objeto de pesquisa.

[...] Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento (VYGOTSKY, 1995, p. 6).

Esses dois métodos se complementam e estão intimamente vinculados, afinal o lógico não repete o histórico em todos os seus detalhes e reproduz no plano teórico, o mais importante do fenômeno, que constitui sua essência. Além do que não se limita apenas a descrever o fenômeno como acontece no empirismo.

A trajetória concreta das teorias, segundo seus autores, seu condicionamento pelas estruturas econômicas, políticas, ideológicas e sociais nos diferentes períodos históricos deve ser analisada por meio do método histórico. Por sua vez, o método lógico deve fundamentar-se neste estudo histórico e complementá-lo, destacando a lógica interna de desenvolvimento

dessas teorias e em direção a um pensamento e desenvolvimento científico mais aprofundado e completo (PEREZ RODRÍGUEZ *et al.*, 1996, tradução nossa).

Considerando estes aspectos, a presente Tese discute a problemática das contribuições das necessidades e motivações humanas para a formação continuada de professores dos cursos de Fisioterapia. A docência universitária não permite que esse professor fique alienado diante dos fatos históricos, socioculturais e políticos, exige-se um constante movimento de configuração e reconfiguração de espaços e ações de ensinar e aprender. O que representa compreender a dinâmica da profissionalização dos discentes, assimilar o processo de apropriação da própria docência, além de compreender que a prática educativa envolve as dimensões acadêmicas, pedagógicas e sociais de forma consciente.

A primeira tarefa desta pesquisa foi realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as necessidades de formação continuada de professores de Fisioterapia. Esses resultados se apresentam na Seção 1. Nessa seção, apresenta-se um conjunto de insuficiências na formação continuada dos professores universitários dos cursos de Fisioterapia, identificadas estas na legislação educacional e nas pesquisas da área que foram revisadas nas Dissertações e Teses da CAPES e IBICT e artigos das bases de dados SciELO e periódicos da CAPES. Um dos aspectos deste estudo é a necessidade da construção do conhecimento teórico-pedagógico dos docentes de Fisioterapia. As investigações demonstram que o professor de Fisioterapia utiliza, principalmente, a sua experiência e os conhecimentos específicos da profissão para a docência. Os próprios professores consideram que, embora a formação inicial e a sua experiência sejam relevantes na sua atuação, na educação superior, sem uma adequada formação pedagógica pode haver prejuízos para seus alunos.

Compreender a produção acadêmica, a evolução da pesquisa e as temáticas produzidas no contexto do Brasil de necessidades de formação continuada dos professores de Fisioterapia, permite apontar caminhos e direcionamentos para outras pesquisas na área, uma vez que para essa construção o primeiro passo é sondagem e pré-diagnóstico em que deve-se levantar informações gerais sobre a situação que se pretende modificar.

Também existe um grande potencial a ser explorado na pesquisa educacional em Fisioterapia, devido à formação continuada dos professores de Fisioterapia abranger várias dimensões. Essas dimensões podem ser acessadas por meio de conhecimentos teóricos e práticos, execução de avaliação, métodos e técnicas fisioterapêuticas, capacidade de cooperação entre pares no ensino, pesquisa e extensão, relacionamento interprofissional, interpessoal,

aspectos intelectuais e psicológicos do docente, justifica-se o conhecimento de suas necessidades e motivos.

A análise das necessidades e motivações constitui-se de um tipo de instrumento pedagógico usado, principalmente, nos programas de formação continuada. O conhecimento de um contexto é condição ideal para uma intervenção pedagógica condizente. Numa perspectiva, esse conhecimento reduz o grau de incerteza em relação ao que deve ser realizado. Por outro lado, observa-se um resultado positivo quanto à formação e a satisfação dos participantes nesse processo de formação. Essa análise de necessidades proporciona o conhecimento dos interesses, das expectativas, dos problemas dos participantes, o que possibilita o ajustamento entre a proposta de formação e os professores (BORGES, 2020).

Na seção 2, é possível refletir e explicitar quais as concepções de educação e formação continuada orientam os processos formativos dos docentes, a partir da pesquisa bibliográfica. Há tentativas de uma proximidade com os problemas concretos da profissão e sinalizações de modificações na cultura institucional quanto à pesquisa e sua correlação com a prática docente. Sendo assim, a legislação nacional é omissa no quesito formação continuada de professores dos cursos de Fisioterapia e, em alguns momentos, a pesquisa traz que a dimensão pedagógica é subestimada nesses estudos pelos próprios professores. A legislação internacional é tendenciosa no sentido de favorecer a mercantilização do ensino. Na pesquisa ainda foi possível observar que o professor ensina pela iniciação científica, pela extensão e por meio das práticas pedagógicas.

Algumas iniciativas pontuais de instituições de ensino superior começam a surgir e buscam essas mudanças para melhorar a qualidade da formação desses profissionais e dos docentes de Fisioterapia. O modo como eles fazem isso é por meio de programas de autoavaliação, avaliação colaborativa de docentes, currículos inovadores, utilização de indicadores de gestão em clínicas-escola, implantação de planos de carreira docente, investimento na estrutura institucional como laboratórios e bibliotecas, criação de programas de formação continuada, cursos de informática para o ensino híbrido e telefisioterapia, gestão em saúde, parcerias intersetoriais, pesquisas e financiamento em saúde, com inovações na área.

Na seção 3, a ênfase nesta Tese, dentro da Teoria Histórico-Cultural, foi na motivação e nas necessidades humanas dos russos A. N. Leontiev (1960; 1978; 1983), L. I. Bozhovich (1981), A. V. Petrovsky (1980) e do cubano F. L. González Rey (2001; 2005; 2007; 2013) para

compreender e estabelecer um conjunto de necessidades e motivos, em forma de síntese, na perspectiva da psicologia marxista.

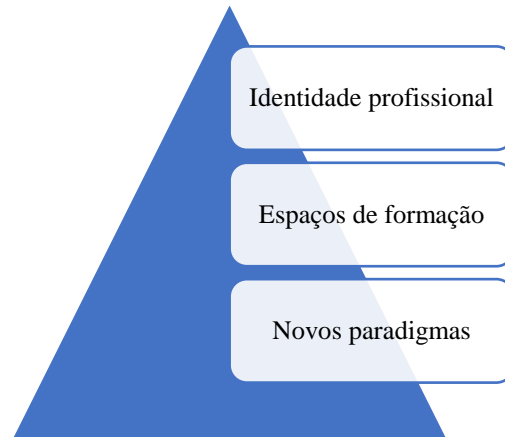
A respeito de A. N. Leontiev, é importante destacar que ele tinha uma percepção apurada da Ciência, com pesquisas dentro da psicologia russa, que passou por transformações fundamentais em seus aspectos metodológicos de investigação, com incorporação da dialética materialista e com expansão além das fronteiras dentro do seu país e no mundo referente a sua teoria. A sua contribuição na área educacional está atrelada à Teoria da Atividade. O seu aspecto relevante é que a atividade humana é dirigida para um objeto, seja material ou não, para transformá-lo, que responde a uma necessidade. No que diz respeito ao campo educacional, essa mudança tem uma correlação entre individual e social com a assimilação do conhecimento. Existe uma natureza ativa nesse processo, permitindo uma apropriação do meio e essa transformação é uma condição necessária para se instrumentalizar e estabelecer uma conexão entre homem e o mundo que o cerca (LONGAREZI; FRANCO, 2015).

Um dos apontamentos importantes da obra de L. I. Bozhovich (1981) é a relação que existe entre obter um maior desenvolvimento da personalidade com o fato do sujeito ser capaz de ter iniciativa para a sua própria atividade, cujas raízes estão nas dimensões das necessidades e nas motivacionais. Esta atividade é a base para o desenvolvimento da personalidade como sujeito, pois há uma transformação gradativa ao longo das fases de idade escolar primária, média e superior, por meio das influências externas, pela independência do sujeito e com bases em metas estabelecidas de forma consciente. Na sequência, o russo A. V. Petrovsky (1980) tem uma contribuição significativa dentro da Teoria Histórico-Cultural nos aspectos de gestão de grupos sociais na área educacional e da psicologia cujo enfoque é a coletividade.

Os estudos de psicologia histórico-cultural no Brasil, mais precisamente entre 2000 a 2017 (figura 5), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foram contundentes na investigação de temáticas que favorecem a compreensão do desenvolvimento profissional docente e sugerem como de suma importância valorizar e criar espaços de formação docente, para além da operacionalidade, no aspecto de propiciar experiências significativas para os professores, no âmbito individual e coletivo, dentro do ambiente de trabalho (GOMES; GOMES, 2020). As pesquisas visam contribuir para o desenvolvimento de um campo de significações para o processo de formação, por meio de experiências formais e informais, favorecendo a “construção de novos paradigmas

educacionais” (GOMES; GOMES, 2020, p.243), assim trazendo transformações para os docentes, escola e sociedade.

Figura 5-Temáticas do Grupo de Estudos (GT-20) de Psicologia Educacional da ANPED, entre os anos de 2000 e 2017 na perspectiva da psicologia histórico-cultural (GOMES; GOMES, 2020).



Fonte: Gomes; Gomes (2020).

A teoria da Subjetividade de L. F. González Rey (2007) foi analisada para trazer os seus principais conceitos, além de apresentar as principais considerações sobre esse autor, que favorecem as reflexões e novos caminhos de investigações sobre a formação de professores.

Busquei aqui compreender o impacto da subjetividade nas minhas necessidades como professora do Curso de Fisioterapia, no cenário de uma instituição de ensino superior privado. O ambiente a que me refiro está vinculado à minha experiência docente, bem como à minha formação na área de Fisioterapia. Nesse cenário, se constitui a subjetividade individual do professor na sua ação docente, conferindo-lhe certas características que se configuram como uma professora de Fisioterapia engajada com a profissão no intuito de conseguir um ambiente propício para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Esses espaços de relações pedagógicas demandam emoções e criam possibilidades criativas. O testemunho de um professor pode revelar processos simbólicos emocionais configurados nas interpretações e maneiras que os tornam participantes do processo histórico-cultural (MARIANI, 2017).

Uma pesquisadora, em sua tese de doutorado, sobre o processo de formação continuada de professores do ensino médio (GERMANOS, 2016, p. 68) enfatiza que:

[...] na filosofia marxista, a ideia de consciência como reflexo da realidade, não pressupõe que esta seja construída passivamente, como mera imagem refletida ou de

maneira estática, pelo contrário, afirma-se como um processo ativo e criativo no decorrer da transformação da realidade.

Deslocando para a teoria histórica cultural, mais precisamente Vigotski, esse introduziu “as diretrizes da dialética Marxista, não de modo declarativo, mas materializado em um método. Esta é a principal característica da obra desse autor e é precisamente dela que decorre seu êxito” (VIGOTSKI, 1999, p.444).

Desta forma, a teoria de Marx e a Teoria Histórico-cultural podem contribuir para a pesquisa sobre as necessidades de formação de professores, pois trata-se de um processo contínuo e dinâmico que estabelece relação com o professor e o contexto em que ele está inserido. Ainda, vale destacar que os professores têm relação entre si e com os alunos e o meio social, e esse busca o seu desenvolvimento de forma contínua.

O ponto de partida desta tese foi o estudo das necessidades de formação continuada dos professores de Fisioterapia. Destaca-se, assim, a relevância dessa pesquisa científica sobre as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Fisioterapia, visto que a Fisioterapia é uma das profissões da área da saúde presente em todo o Brasil, com um crescimento considerável nas últimas duas décadas e não apresenta estudos precedentes nessa área com os pressupostos do método dialético materialista.

Nesta perspectiva, esta Tese, com base bibliográfica e documental, busca contribuir com o debate sobre as questões apontadas sobre as necessidades de formação continuada dos professores de Fisioterapia.

O objeto da pesquisa são as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação continuada dos professores de Fisioterapia. O problema da pesquisa gira em torno da seguinte questão: Como elaborar uma síntese crítica das contribuições das necessidades e motivações humanas para a formação continuada de professores dos cursos de Fisioterapia?

O objetivo geral da pesquisa foi construir uma síntese teórica das contribuições da teoria das necessidades e motivações humanas para a formação continuada de professores de Fisioterapia.

Os objetivos específicos são:

- 1- Realizar uma revisão sistemática de literatura sobre o tema necessidades de formação continuada dos professores de Fisioterapia;

2- Analisar a formação continuada de professores de Fisioterapia a partir de contribuições de importantes teóricos da área de educação e dos marcos legais da profissão de Fisioterapia no Brasil;

3- Sintetizar as contribuições de clássicos da Teoria Histórico-Cultural dos russos como A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, A. V. Petrovsky e do cubano F. L. González Rey para a formação continuada dos professores dos cursos de Fisioterapia.

Como já esboçado, a tese foi organizada em três seções:

Seção 1- Necessidades de formação continuada dos professores de Fisioterapia: uma revisão sistemática.

Seção 2- Formação dos professores de fisioterapia: fundamentação teórica e legal. A Fundamentação na Teoria sobre a formação de professores com bases nos autores: Marcelo García (1999), Libâneo (2002), Cunha (2010), Fernández Cruz (2015) e Gatti (2015) e a Fundamentação legal da formação de professores: internacional (UNESCO) e nacional.

Seção 3- Teoria das necessidades e da motivação humana: derivações para a formação dos professores de fisioterapia. Teoria das necessidades e motivação humana. Contribuições de A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, A. V. Petrovsky e na teoria da subjetividade de F. L. González Rey.

1 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Nesta seção apresenta-se uma revisão sistemática de resumos estruturados que foram realizados como etapa prévia da pesquisa, mas ao mesmo tempo integrando parte da pesquisa, sobre as necessidades de formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia. Como o tema da formação dos professores de Fisioterapia é escassamente trabalhado na pesquisa acadêmica, considerou-se que esta tarefa científica era vital para a melhor definição do objeto, o problema, os objetivos e demais categorias norteadoras da investigação.

INTRODUÇÃO

A revisão sistemática de literatura é considerada essencial para a elaboração de guias de prática clínica, assim como para as tomadas de decisões em qualquer área do conhecimento. O planejamento é parte importante do protocolo a ser seguido nesse processo de revisão, pois “pode reduzir a arbitrariedade na tomada de decisões a respeito da coleta e utilização dos dados de estudos primários”. (ESTARLI *et al.*, 2016, p. 149, tradução nossa). Para tanto, Estarli *et al.*, (2016), salienta que é necessário que o planejamento seja feito com rigor, antes do início da revisão, o qual permitirá que a equipe de revisores possa prever algum problema futuro. Nota-se a importância de se evitar o viés na interpretação dos resultados apresentados, pois um viés associado à análise dos dados pode acarretar um problema grave na investigação, podendo causar a cessação desse trabalho.

Em 2009, surgiu o PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*⁴ - que trouxe diretrizes para orientar os autores na preparação dos protocolos e no planejamento das revisões sistemáticas e meta-análises, a partir de um número mínimo de itens a serem incluídos no protocolo (ESTARLI *et al.*, 2016).

Para Yepes-Nuñez *et al.* (2021), os estudos de revisão sistemática são úteis porque permitem fazer um levantamento significativo e elaborar uma síntese da produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. Essa prospecção, registro e

³ “Itens de relatório preferidos para análises sistemáticas e meta-análises” (Tradução nossa)

categorização de pesquisas publicadas por outros pesquisadores em periódicos, teses, dissertações e livros, sobre uma temática específica, permite identificar as prioridades sobre o tema a serem investigadas no futuro. Além disso, ajuda a detectar erros ocorridos em investigações primárias que devem ser corrigidos posteriormente em novos estudos, assim como para avaliar teorias existentes.

Apesar de ter sido desenvolvido para pesquisas relacionadas às intervenções sanitárias, o protocolo PRISMA pode ser aplicado em diversas outras áreas, como na Educação. O protocolo pode também ser aplicado tanto em revisões originais quanto em revisões de atualização. Esta lista de verificação preserva os mesmos itens que foram incluídos na declaração PRISMA para resumos publicados em 2013 (Tabela 1), mas foi revisada para que a redação seja consistente com a Declaração PRISMA 2020. Também inclui um novo item que recomenda que os autores especifiquem os métodos usados para apresentar e sintetizar os resultados (item nº 6) (YEPES-NUÑEZ *et al.*, 2021). Na tabela 1, apresenta-se a lista de verificação PRISMA para resumos estruturados.

Tabela 1-Lista de verificação PRISMA para resumos estruturados

Seção/tema	Item	Item da lista de verificação
TÍTULO		
Título	1	Identifique o informe ou identificação como uma revisão sistemática.
ANTECEDENTES		
Objetivos	2	Proporcione uma declaração explícita dos principais objetivos ou perguntas que abordam a revisão.
MÉTODOS		
Critérios de elegibilidade	3	Especifique critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.
Fontes de informação	4	Especifique as fontes de informação (por exemplo, bancos de dados, registros) usadas para identificar os estudos e os data da última pesquisa em cada uma dessas fontes.
Risco de vies de estudos individuais	5	Especifique os métodos usados para avaliar o risco de vies dos estudos individuais incluídos.
Síntese dos resultados	6	Especifique os métodos usados para apresentar e sintetizar os resultados
RESULTADOS		
Estudos incluídos	7	Forneça o número total de estudos incluídos e participantes e resuma as características relevantes dos estudos.
Síntese dos resultados	8	Apresente os resultados dos principais desfechos e, de preferência, indique o número de estudos incluídos e os participantes em cada um deles. Se uma meta-análise foi realizada, indique o estimador de resumo e o intervalo de confiança ou credibilidade. Se estiver comparando grupos, descreva a direção do efeito (por exemplo, qual grupo foi visto favorecido).
DISCUSSÃO		

Limitação da evidência	9	Forneça um breve resumo das limitações das evidências incluídas na revisão (por exemplo, risco de parcialidade, inconsistência -heterogeneidade - e imprecisão).
Interpretação	10	Proporcione uma interpretação geral dos resultados e suas implicações importantes.
OUTROS		
Financiamento	11	Especifique a fonte principal de financiamento
Registro	12	Proporcione o nome e o número do registro

Fonte: Yepes-Nuñez *et al.*, (2021, p.795)

Nesta tese, entende-se a revisão sistemática no sentido de Estarli *et al.* (2016, p. 151):

Uma revisão sistemática visa reunir todas as evidências relevantes, que atendam aos critérios de elegibilidade pré-especificados, para responder a uma questão de pesquisa específica. Utiliza métodos sistemáticos e explícitos para minimizar vieses na identificação, seleção, síntese e resumo dos estudos. Se feito corretamente, fornece dados confiáveis para tirar conclusões e tomar decisões.⁵

A realização do estudo partiu da formulação da seguinte pergunta norteadora: Que se conhece até hoje sobre as necessidades de formação continuada dos professores dos cursos de Fisioterapia? Para responder a tal pergunta, recorreu-se a variante da revisão sistemática de resumos estruturados, de acordo com a Declaração PRISMA 2020 (YEPES-NUÑEZ *et al.*, 2021). O objetivo foi realizar um levantamento de artigos, teses e dissertações sobre o tema em questão cuja análise permitiria a tomada de decisões sobre a pesquisa em geral em que os resultados se expõem nas próximas seções.

METODOLOGIA

Na organização da tarefa, seguiu-se uma sequência metodológica adaptada da literatura mais atual sobre este tipo de revisão (ESTARLI *et al.*, 2016; CASARIN *et al.*, 2020; YEPES-NUÑEZ *et al.*, 2021): a) escolha do tema, a elaboração da questão, os objetivos e a definição dos descritores; b) definição das bases de dados para a pesquisa; c) registro das dissertações, teses e artigos; d) leitura das informações encontradas; e) seleção dos documentos a partir de critérios de inclusão e exclusão de contribuição ou não para a compreender o objeto de pesquisa

⁶ Una revisión sistemática pretende cotejar todas las pruebas relevantes, que cumplen los criterios de elegibilidad especificados de antemano, para responder una pregunta específica de investigación. Utiliza métodos sistemáticos y explícitos para minimizar el sesgo en la identificación, selección, síntesis y resumen de los estudios. Si se realiza correctamente, aporta datos fiables con los que se pueden establecer conclusiones y tomar

da tese; f) preenchimento da uma matriz estrutural para organizar as informações coletadas nas bases de dados e g) seleção, organização e extração das informações com descrição dos dados coletados, por meio de análise e síntese; h) discussão dos resultados sobre as necessidades de formação dos professores do curso de Fisioterapia, com proposta de recomendações e sugestões para novas pesquisas e i) apresentação dos resultados da revisão.

Antes de mais nada, realizou-se a elaboração dos descritores que permitiriam orientar o trabalho nas Bases de Dados selecionadas. (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca do IBICT e SciELO). Os descritores em questão estão descritos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Descritores para a pesquisa nas Bases de Dados

Descritores/ Indicadores
avaliação do curso de graduação em Fisioterapia
construção de indicadores para avaliar necessidades dos professores
construção de indicadores AND Fisioterapia
construção de indicadores para avaliar necessidades AND professores
construção de indicadores AND necessidades de formação em Fisioterapia
construção de indicadores AND avaliação de necessidades de professores AND Descritores/
Descritores/ Desempenho em Fisioterapia
desempenho docente de Fisioterapia
docência AND Fisioterapia
docentes de Fisioterapia AND formação
formação continuada de professores de Fisioterapia
formação continuada de Fisioterapia
formação continuada AND Fisioterapia
formação continuada AND professores de Fisioterapia
formação de professores de Fisioterapia
formação de professores AND Fisioterapia
formação AND professores de Fisioterapia
indicadores de desenvolvimento profissional de professores de ensino superior Descritores/
Descritores/ Desenvolvimento em Fisioterapia
indicadores de desenvolvimento profissional dos professores de Fisioterapia
indicadores de desempenho docente
indicadores de qualidade na educação
indicadores de qualidade AND professores de Fisioterapia
necessidades de formação
necessidades dos professores

necessidades de professores AND Fisioterapia
professores de Fisioterapia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esses descritores foram elaborados com o propósito de conhecer o que se tinha produzido nas pesquisas acadêmicas sobre “as necessidades de formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia”. Com essa finalidade, selecionaram como fontes do levantamento as seguintes Bases de Dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). As duas primeiras se justificam porque são os reservatórios de Teses e Dissertações mais importantes do Brasil. Ao mesmo tempo, a SciELO é considerada a Base de Dados de artigos científicos mais importante da América Latina.

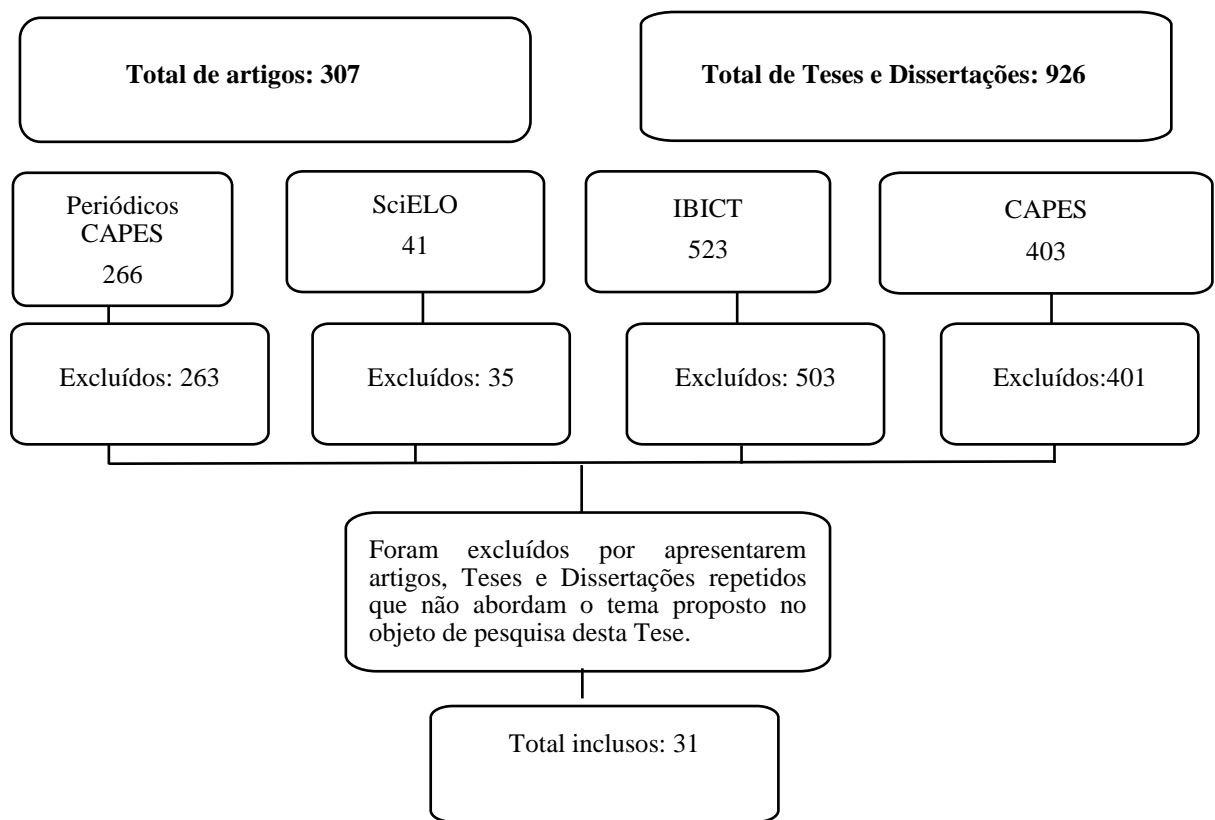
No processo de busca de fontes nessas bases de dados e com os descritores relacionados no Quadro 1, seguiu-se o critério de inclusão de selecionar apenas as fontes atreladas ao objeto “necessidades de formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia”. O critério de exclusão, portanto, era o inverso: as fontes não atreladas a esse objeto eram descartadas.

As fontes selecionadas segundo esse critério de inclusão foram levadas a uma matriz estrutural, que permitiu a análise dos resultados com relativa facilidade. Essa matriz consistiu numa planilha de *Excel*® em que foram registradas as fontes das evidências científicas que seriam objeto da análise. As colunas dessa base de dados continham as seguintes informações: referência completa da fonte; objetivo ou problema estudado; dimensões/variáveis de investigação; metodologia de investigação (paradigma, abordagem, tipo de pesquisa, método e metodologia); contexto e atores da pesquisa; conclusões e principais achados da pesquisa; contribuições. Quando estas informações não podiam ser extraídas do título, resumo e palavras-chaves, se consultava o corpo do trabalho para localizar as informações. Todos os textos selecionados foram salvos no computador da pesquisadora, para sua consulta no processo de análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Figura 6, a seguir, apresentam-se de forma sintética os dados da busca realizada nas Bases de Dados selecionadas para a pesquisa, considerando os que foram excluídos por não se ajustarem aos critérios de inclusão, assim como os que foram incluídos na seleção das fontes de evidência.

Figura 6. Fluxograma com detalhamento das buscas nas Bases de Dados: Periódicos CAPES, SciELO, IBICT e Teses e Dissertações CAPES



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De um total de 307 artigos consultados em ambas as Bases de Dados foram excluídos 298, por não se ajustarem ao critério de seleção, a tempo que foram incluídos 09 ao estudo. Com respeito as Teses e Dissertações, de um total de 926 que foram consultadas, se excluíram 904 e foram incorporadas ao estudo um total de 22 textos. Em total, o escopo da revisão ficou em 31 textos, entre Teses, Dissertações e Artigos científicos sobre a temática pesquisada.

O Quadro 2, que se apresenta a seguir, contém um resumo quantitativo que aponta o local onde se encontram esses trabalhos, por descritores e Bases de Dados.

Quadro 2- Quantitativo de trabalhos selecionados após o refinamento da pesquisa nas Bases de Dados.

Descritores para os quais apareceram trabalhos	Catálogo CAPES		Bibl. IBICT		Art. SciELO	Art. Periódicos CAPES
	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses		
construção de indicadores AND Fisioterapia	0	0	1	1	0	0
docência AND Fisioterapia	0	0	1	0	0	0
docentes de Fisioterapia AND formação	0	0	0	0	0	1
formação continuada AND professores de Fisioterapia	0	0	0	0	0	0
formação AND professores de Fisioterapia	1	0	1	0	3	1
indicadores de desenvolvimento profissional de professores	0	0	0	0	2	0
indicadores de qualidade na educação	1	0	0	0	0	0
indicadores de qualidade AND professores de Fisioterapia	0	0	1	1	1	1
necessidades de professores AND Fisioterapia	0	0	5	1	0	0
professores de Fisioterapia	0	0	7	1	0	0
Totais	2	0	16	4	6	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em síntese, foram selecionadas 18 dissertações, duas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e dezesseis da Biblioteca Digital do IBICT. As quatro Teses selecionadas se encontram na Biblioteca do IBICT. Dos nove artigos selecionados, seis são de SciELO e três do Site de Periódicos da CAPES.

Em síntese, para a escrita dessa análise, será apresentada a descrição dos trabalhos obtidos na busca da base de dados da CAPES e IBICIT. Reitera-se que foram selecionadas 18 dissertações e 4 teses a partir de 926 registros somando da CAPES e IBICT.

Nos Quadros 3 e 4 de apresentam as referências das Dissertações e Teses que serão objeto de discussão. Posteriormente se apresentarão os artigos científicos e sua discussão.

Quadro 3-Dissertações selecionadas para integrar o escopo das fontes da revisão sistemática.

No.	Dissertações	Base Dados
01	PERPETUO, Adriane Mazola de Araújo. A prática pedagógica do fisioterapeuta docente. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pós-graduação Stricto Sensu, Curitiba, 2005.	IBICT
02	PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Concepções de formação e docência dos professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2006.	IBICT

03	ESTEVEES, Roberta Nunes. O supervisor do estágio em cursos de aprimoramento em Fisioterapia : os desafios de sua formação para a prática profissional. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde), Escola Paulista de Enfermagem - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.	IBICT
04	AUSTRIA, Verônica Cardoso. Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia . 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2009.	IBICT
05	FLACH, Carla Regina de Camargo. A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta . 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pós-graduação Stricto Sensu, Curitiba, 2009.	IBICT
06	GRECCHI, Denilson. Saúde mental em sala de aula : a percepção de professores universitários. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.	IBICT
07	YAMASHIRO, Claudinéia Guedes. A Docência em Fisioterapia : sobre a formação pedagógica e as práticas educativas. 2010. 78f. Dissertação (Mestrado em ensino em Ciências da Saúde), Universidade Federal de São Paulo –UNIFESP –Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, São Paulo, 2010.	IBICT
08	YNOUE, Alessandra Tiemi. A capacitação do profissional de Fisioterapia para a docência no ensino superior . 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2011.	IBICT
09	COSTA, Jussara Albuquerque. O Processo de construção dos saberes pedagógicos do fisioterapeuta docente : o significado da prática. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2012.	IBICT
10	MARQUES, Rosana Niedaurer. O processo de formação pedagógica de docentes supervisores de estágio curricular no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS . 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2012.	IBICT
11	ALBUQUERQUE, Antonia Adriana Alves de. Saberes e práticas de docentes no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior na saúde . 2013. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) - Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde, Maceió, 2013.	IBICT
12	SILVA e SILVA, Cassio Magalhaes Da. Avaliação do curso de Graduação em Fisioterapia : estudo de caso em Instituições privadas. 92 f. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional), Fundação Visconde de Cairu, Programa de Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, Salvador-Bahia, 2013.	CAPES
13	SOARES, Ivna Maria Mello. Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor : desafios implícitos-retratos e relatos. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.	IBICT
14	OLIVEIRA, Ana Larissa Costa de. A docência na Fisioterapia : uma necessária formação pedagógica. 2014. 50 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Faculdade de Medicina (FAMED), Programa de Pós-graduação Ensino na Saúde, Maceió, 2014.	IBICT
15	JORGELEWICZ, Leo. As emoções no sentir, no pensar e no agir – Dialogando com Humberto Maturana na formação de professor de Fisioterapia. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2015.	IBICT
16	SCHWAAB, Kalú Soraia. <i>Evaluative aspects that compose the quality indicators of higher education: a comparative analysis with focus on the students of UNIPAMPA</i> . 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.	IBICT
17	MAGGI, Kelly Cristina De Faria Xavier. Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de Fisioterapia no município de Rio Branco, Acre . 90 f. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Educação. 2017.	CAPES

18	MOURA, Juliana Braga Facchinetti. " Docência no Ensino Superior: concepções de docentes fisioterapeutas ". 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019.	IBICT
----	--	-------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4- Teses selecionadas para integrar o escopo da revisão sistemática.

No.	Teses	Base de Dados
01	REBELLATO, Crestine. A docência em Fisioterapia: uma formação em construção . 2006. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.	IBICT
02	PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. O ser professor do ensino superior na área da saúde . 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.	IBICT
03	LAUXEN, Sirllei de Lourdes. Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz, RS . 2009, 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.	IBICT
04	MIRANDA, Fernanda Alves Carvalho de. A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na docência em fisioterapia: um estudo de caso . 2015. 203 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2015.	IBICT

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Silva e Silva (2013), em sua dissertação de mestrado, “Avaliação do curso de Graduação em Fisioterapia: estudo de caso em instituições privadas” se propôs como objetivo central de sua pesquisa avaliar o ensino e os aspectos educacionais e científicos de um curso de Fisioterapia, na visão dos discentes e docentes, em uma instituição privada. A autora efetua uma investigação quali quantitativa, por meio de um estudo de caso. Na pesquisa bibliográfica, averigua-se que a educação se destina ao ser humano com o propósito de seu desenvolvimento; enquanto que, no estudo de caso, observa-se uma demanda para o incremento de políticas educacionais que contextualizam os aspectos científicos nas instituições de ensino superior. A autora conclui que a educação deve ser atrelada à pesquisa científica e sua inserção nas políticas públicas educacionais, de forma a promover esta diretriz na formação dos discentes (SILVA e SILVA, 2013).

Na dissertação de mestrado de Maggi (2017) cujo título é “Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de Fisioterapia no município de Rio Branco, Acre”. A autora se propõe a investigar objetivaa seguinte questão: Quais são os saberes docentes que norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam em cursos de graduação de Fisioterapia, no município de Rio Branco, no Acre? Participaram desse estudo professores dos cursos de Fisioterapia do município de Rio Branco, Acre, que estavam trabalhando numa Instituição de Ensino Superior em 2017, um dos critérios de inclusão era ter bacharelado na profissão. Fez-se

a seleção de abordagens quantitativa e qualitativa para a pesquisa. O instrumento utilizado na pesquisa de Maggi (2017) foi um questionário semiestruturado com questões mistas (abertas e fechadas), aplicado a vinte participantes. Nesse sentido, os docentes relataram que os saberes utilizados para desenvolver as práticas pedagógicas foram: a experiência profissional e a prática diária; prática ligada à sala de aula e aos casos clínicos reais ou situações problemas; conhecimentos e vivência, assim como a utilização de metodologias ativas para motivar o ensino e a aprendizagem. O uso das metodologias ativas parece ser uma contradição nas respostas do questionário utilizado, uma vez que a concepção de saber docente não esclarece que o saber pedagógico, que as teorias pedagógicas, o relacionamento com o aluno e com o seu aprendizado não são tão importantes para a maioria dos participantes da pesquisa. Entretanto, pode-se observar que o uso das metodologias ativas se caracteriza mais como uma necessidade do aperfeiçoamento da prática profissional e da convivência, do que de uma inquietação ou discussão do saber pedagógico.

Na dissertação de Perpetuo (2005) intitulada “A prática pedagógica do fisioterapeuta docente” o intuito é analisar a prática pedagógica dos fisioterapeutas docentes de um curso de Fisioterapia no sudoeste do Paraná, identificando os pressupostos teórico-práticos manifestos no processo de ensino-aprendizagem. A autora sintetiza que há a necessidade de capacitação continuada específica para a docência, de modo a fornecer recursos ao profissional fisioterapeuta para que possam fundamentar as suas ações como educadores. Se debatem temas como o projeto político pedagógico, perfil do profissional do egresso, concepções pedagógicas, técnicas de ensino, funções do educador e aspectos relativos ao ensino de forma geral, argumentando-se que são relevantes para o fortalecimento do fisioterapeuta, também como educador do ensino superior.

Na pesquisa de Flach (2009), “A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta”, investiga-se a formação e prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba, Paraná. A investigação em questão aponta que, além de buscar formação específica para a docência, é necessário permanecer nela continuamente e praticar um ensino que promova a produção do conhecimento. Os participantes enfatizaram ainda a necessidade de superar metodologias e visões ultrapassadas, referentes ao ensino-aprendizagem e reduzido à reprodução do conhecimento. A pesquisa conclui que a busca por uma formação pedagógica pode favorecer a formação de profissionais fisioterapeutas mais críticos, humanos, consonantes e transformadores. As ações de formação docente institucionais colaboram para a constituição

do docente-bacharel por oferecer subsídios para a produção de conhecimentos pedagógicos e propiciar mudanças de paradigmas na atuação do bacharel, como docente, no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha, Yamashiro (2010) na dissertação “A docência em Fisioterapia: sobre a formação pedagógica e as práticas educativas” o objetivo é analisar, na ótica de fisioterapeutas docentes, a formação para a docência universitária e as práticas educativas que são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da graduação em Fisioterapia. A pesquisa identificou que grande parte dos fisioterapeutas que eram docentes não foram preparados formalmente para exercer a função docente e, com isso, buscaram esse preparo seguindo modelo de outro professor, por meio da busca pessoal e voluntária na trajetória docente. Mapeou-se a ausência do conhecimento sistematizado e reflexivo sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos fisioterapeutas docentes, o que pode restringir a função do professor de mediação e articulação entre o conhecimento e os alunos, sendo possível identificar uma centralidade na transmissão e acúmulo de informações.

Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem pode ser prejudicado em alguns aspectos. Essas lacunas de formação, com apenas transmissão do conteúdo, podem refletir diretamente na absorção deste pelo aluno e até mesmo no aspecto avaliativo (SILVA *et al.*, 2021).

Na investigação de Yonue (2011) cujo título é “Capacitação do profissional de Fisioterapia para a docência no ensino superior”, A autora buscou investigar aspectos da capacitação profissional de Fisioterapia para a docência no ensino superior. No final, a autora conclui que existe a necessidade de serviços de capacitação pedagógica, dentro dos cursos de graduação que formam os profissionais, sem o título de licenciatura, como é o caso da Fisioterapia, proporcionando como produto uma maior qualidade do ensino.

Em outra pesquisa sobre formação, de Marques (2012),: “O processo de formação pedagógica de docentes supervisores de estágio curricular no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria”, investigou-se o processo de formação pedagógica de docentes no estágio supervisionado desta instituição. O perfil de formação e atuação do docente fisioterapeuta pautou-se em sua experiência clínica e na de ser professor. A elucidação da visão dos fisioterapeutas sobre a formação docente faz referência a uma possível contribuição da pedagogia universitária para os bacharelados em Fisioterapia, no intuito de contribuir com sua formação continuada.

Na pesquisa de Costa (2012), “O processo de construção dos saberes pedagógicos do fisioterapeuta docente: o significado da prática”, os objetivos foram configurados da seguinte forma: a) Identificar as principais dificuldades encontradas pelos fisioterapeutas na sua atuação docente; b) Entender como a prática docente propicia a construção dos saberes pedagógicos para os fisioterapeutas; c) Compreender os significados profissionais que a atuação docente adquire para o fisioterapeuta-professor; d) Perceber a visão do fisioterapeuta docente acerca da formação e objetos de trabalho da Fisioterapia; e) Analisar a possibilidade do estabelecimento de princípios pedagógicos, a partir da Teoria da Complexidade, que possam auxiliar o Fisioterapeuta em sua ação docente. A pesquisa mostra que a prática docente implica a necessidade constante de atualização para esses profissionais. A principal dificuldade encontrada na pesquisa é a relação docente-discente. Aponta-se também que os conhecimentos utilizados não se podem restringir apenas a área específica de atuação do fisioterapeuta.

Ainda sobre a formação pedagógica, Oliveira (2014) na pesquisa: “A docência em Fisioterapia: necessária formação pedagógica” teve como propósito discutir o processo de formação pedagógica dos fisioterapeutas docentes no ensino superior. Na discussão sobre a necessidade de formação pedagógica, percebe-se, pela maioria dos docentes, que não estão preparados pedagogicamente, para exercer a tal função. Entretanto, observa-se que grande parte busca continuamente por capacitações, cursos, aperfeiçoamentos, e a formação *stricto sensu* para atualização e melhor qualificação para a docência. Foi sugerida, como forma de aprimoramento da prática docente, uma capacitação presencial sobre docência na própria instituição de ensino. Observamos ainda que a análise dos resultados desta pesquisa estimulou a realização de novas investigações, incluindo a percepção do aluno sobre a docência na Fisioterapia.

Em uma outra perspectiva, Jorgelewicz (2015) em seu estudo, “As emoções no sentir, no pensar e no agir, dialogando com Humberto Maturana na formação de professores de Fisioterapia” teve como principais objetivos explicitar as contribuições de algumas proposições epistemológicas de Humberto Maturana para a edificação de uma educação que promova uma educação pautada na redescoberta da natureza humana, uma natureza determinada pelo amar, baseada na democracia como uma arte, sem o desejo de dominar, com a renúncia da autoridade do professor, num clima que propicie e estimule a descoberta por meio do *linguajar*, do respeito e da liberdade. A pesquisa demonstrou que é

necessário se atentar para as emoções, para o cuidado do ser humano, para a escuta e o acolhimento das diferenças nos espaços e tempos escolares.

Na investigação de Pivetta (2006) cujo título é “Concepções de formação e docência dos professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano”, o autor identificou as concepções de formação e de docência que os professores do curso de Fisioterapia vêm construindo frente ao novo currículo. Os achados da pesquisa em questão indicam concepções de formação e de docência que estão entrelaçadas e vêm sendo construídas ao longo da trajetória docente. Essas concepções apresentam forte influência do projeto do curso sobre o pensar e o fazer docente, ao mesmo tempo que identificam as reuniões pedagógicas e a própria prática como espaços privilegiados de formação e aprendizagem docente. O perfil de formação e atuação do docente fisioterapeuta pauta-se em sua experiência clínica e de professor. A partir da leitura, é possível perceber que os professores supervisores de estágio, apesar de não terem formação pedagógica específica, ao longo de seu percurso, elaboram formas de pensar e agir o que os respalda pedagogicamente, lhe conferindo, assim, a autoridade sobre seu fazer profissional como supervisores de estágios, embora haja dificuldades na prática da docência devido à falta de instruções pedagógicas durante o período da graduação

A pesquisa de Esteves (2008) teve como objetivo discutir, na ótica de supervisores de estágio, o processo de formação docente para o exercício da atividade de supervisão. Nesse estudo, foram entrevistados dez supervisores de estágio do curso de aprimoramento profissional em Fisioterapia, num Hospital Escola da Zona Leste, do município de São Paulo. A partir do trabalho analítico, delineou-se subsídios que podem se constituir em pontos de partida que, fundamentados teórica e metodologicamente, podem orientar práticas de educação permanente de supervisores de estágio, comprometidos com uma formação em Fisioterapia que articule conhecimento, reflexão e prática social.

Por sua parte, Austria (2009) em sua dissertação intitulada “Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia” buscou compreender como ocorrem os processos constitutivos da docência superior para os professores fisioterapeutas que atuam no curso de Fisioterapia, no contexto da Universidade Federal de Santa Maria. Para isso, considerou-se os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes da docência superior. Além disso, compreendeu-se que os processos constitutivos da docência superior, para os professores fisioterapeutas, ocorrem no entrelaçamento de saberes próprios da profissão e de saberes aprendidos da e sobre a docência, o que se dá ao longo das trajetórias desses profissionais. Esse

processo é alavancado quando existe a possibilidade de compartilhamento entre os sujeitos, de maneira que a reflexão sobre suas ações favoreça uma tomada de consciência sobre as mesmas e, assim, a sua transformação.

Vale ressaltar que o que se enfatiza aqui nas entrevistas é o fato de a aprendizagem ser um processo de ressignificação do sujeito, ou seja, é um processo particular e específico para cada professor, bem como dinâmico e dependente dos esforços de cada indivíduo (SILVA *et al.*, 2021).

O movimento de narrar a vida e a profissão amplia não apenas os saberes, os conhecimentos e as experiências do ser professor, mas, acima de tudo, do aprender continuamente a profissão, a pesquisa e os diferentes aspectos que desse movimento possam surgir, trazendo outras tantas possibilidades teóricas, metodológicas, epistemológicas, de vida, existência, pesquisa e formação (MORAIS; BRAGANÇA, 2021).

A investigação de Soares (2013) “Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos-retratos e relatos” teve por objetivo investigar os desafios na docência superior que mobilizam fisioterapeutas professores a investirem em seu desenvolvimento profissional docente. Soares (2013) aponta como resultados principais, de acordo com as análises empreendidas, que o fisioterapeuta professor, na construção da sua profissionalidade, recorre aos saberes advindos da prática e da teoria, assim como narra compreensivamente sobre os investimentos em seu desenvolvimento profissional, que por extensão têm estreita conexão com os processos de formação continuada. E, de forma mais coesa, com o exercício docente universitário que requisita criatividade, flexibilidade e competências sempre renovadas daquele que o assume profissionalmente.

A autora Moura (2019) faz menção sobre motivação na dissertação: “Docência no Ensino Superior: concepções de docentes fisioterapeutas”. O estudo teve como objetivo analisar as reflexões de fisioterapeutas docentes sobre o exercício da docência no Ensino Superior. A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Foram convidados a participar da investigação os docentes fisioterapeutas atuantes no curso de Fisioterapia de uma instituição privada, do estado da Bahia. Os professores relataram a importância do encantamento, motivação e incentivo aos discentes, para transformá-los em profissionais comprometidos com a sociedade. Porém, durante as observações da pesquisadora nas aulas, apenas uma docente se destacou por apresentar um perfil questionador, crítico e reflexivo. Havia um desconhecimento sobre o projeto pedagógico do curso e não conseguiam

relacioná-lo com a docência. A autora preconiza que os professores devem incentivar seus alunos a adquirirem conhecimento prévio do conteúdo que diversifiquem as estratégias de ensino, utilizando postura provocativa, com perfil criativo, crítico e reflexivo.

No seu estudo sobre indicadores Schwaab (2015): “*Evaluative aspects that compose the quality indicators of higher education: a comparative analysis with focus on the students of UNIPAMPA*” o intuito era verificar se há diferenças nas avaliações dos discentes da UNIPAMPA, e nas percepções destes, sobre a sua instituição, comparativamente às outras Universidades Federais brasileiras. Para tanto, procedeu-se à aplicação dos *Testes t de Student*, para amostras independentes, e teste de *Mann Whitney* nos dados referentes ao exame Enade 2013. Os cursos selecionados foram: Farmácia, Fisioterapia e Serviço Social. As principais diferenças encontradas são referentes ao desempenho nas notas brutas no componente específico dos estudantes dos cursos de Farmácia e Fisioterapia da universidade. As recomendações da pesquisadora envolvem os gestores e coordenadores de curso, para que proponham um plano de capacitação continuada para os docentes, abordando temáticas como práticas pedagógicas e buscar a conscientização dos cursos sobre a importância do Exame Nacional de Educação.

Um tema bem específico foi abordado no trabalho de Grecchi (2009) em que analisa a percepção de professores universitários a respeito da Saúde Mental no contexto da sala de aula. O objetivo geral do trabalho foi analisar como o professor universitário percebe e lida com a sua saúde mental, principalmente com a saúde mental dos seus alunos em sala de aula. O autor utilizou as entrevistas de 11 professores de primeiro e segundo semestres dos cursos de Fisioterapia, jornalismo e sistemas de informação da Universidade Privada de São Paulo. Com base no método da *Ground Theory*, foram realizadas as codificações: aberta, axial e seletiva dos dados, que no final foram agrupadas em nove categorias, sendo estas: percepção da saúde mental dos professores; percepção da saúde mental dos alunos; manejo da saúde mental do professor; manejo da saúde mental dos alunos; conceito de saúde; conceito de promoção da saúde; contextos promotores da saúde; contextos não promotores da saúde e manejo de alunos geradores de desconforto. A partir dos dados coletados, compreende-se que a prática do professor é solitária em que conta com seus recursos psicológicos, seus valores e crenças pessoais como instrumentos para driblar as adversidades que surgem de seus alunos na sala de aula. Nesse ambiente, na perspectiva dos participantes, o aluno surge como o maior problema à prática docente, na medida em que sua imaturidade, passividade e conflitos não permitem que

o professor transmita os conteúdos planejados, sendo este o maior motivo de frustrações e desmotivação desse profissional nesse contexto.

No estudo de Albuquerque (2013), o objetivo geral foi conhecer o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelos docentes no processo ensino-aprendizagem de uma instituição privada de ensino superior na cidade de Maceió no estado de Alagoas. A metodologia utilizada foi descritiva, transversal, quanti-qualitativa, com a participação de vinte e cinco docentes de biomedicina, enfermagem, farmácia, Fisioterapia, nutrição e odontologia, utilizando um questionário com dezesseis perguntas sobre as TICs na prática docente. Observou-se que a maioria dos professores pesquisados possuíam formação docente para utilizar as TICs e que as mais usadas eram: *blog* e outras redes sociais, *chat*, *data show*, correio eletrônico, fórum de discussão, videoconferência e *wikis*. Para esses professores, essas tecnologias são importantes para as práticas pedagógicas e já fazem parte do seu cotidiano, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem.

O trabalho docente pode se enriquecer grandemente com o uso das tecnologias digitais e a possibilidade de dinamização de suas atividades, dos instrumentos, meios e fontes para elaboração de aulas e outros complementos, inclusive para suas pesquisas, é promissora. A tecnologia não se estabelece sob uma condição de neutralidade em relação aos interesses sociais e, por isso, é importante uma discussão analítica a respeito da prática docente e da formulação de propostas referentes à formação, à capacitação e à defesa dos interesses desses profissionais frente ao processo de inovações tecnológicas.

Na tese de Lauxen (2009), “Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz, RS”, o problema da investigação assim se expressa: Dentre os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde, quais os que se evidenciam e predominam e em que situações pedagógicas qualificam sua prática? Os objetivos que delimitam e cercam o objeto de investigação foram: (re) conhecer os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde; identificar os saberes que predominam/evidenciam na prática, bem como os motivos; analisar as situações que qualificam a prática pedagógica. A abordagem foi de natureza qualitativa realizada por meio de um estudo de caso. A construção teórica e os depoimentos dos docentes confirmaram a proposta inicial e evidenciaram que, os projetos institucionais e de cursos; a prática interdisciplinar, o fórum permanente da pedagogia universitária são possibilidades para qualificar a prática dos docentes da área da saúde.

Nessa mesma linha de pesquisa, Pagnez (2007): “O ser professor do ensino superior na área da saúde”, se propôs objetivo de compreender a concepção de docência de um grupo de professores da área da saúde e analisar as suas configurações de identidade docente, construídas nas trajetórias pessoais e profissionais. A metodologia usada foi uma entrevista semiestruturada, com dezesseis professores da área da saúde. Os temas levantados para a construção da identidade foram: formação, docência, aprendizagem da docência, instituição, relação professor e aluno, família, autoimagem e projetos de pesquisa. A investigadora observou que a profissão de professor do ensino superior solidifica-se pela busca do diploma de pós-graduação e pelo “mandato socialmente atribuído, bem como que a instituição é um eixo norteador da formação da atuação docente” (PAGNEZ, 2007, p.8).

Em outra tese analisada, o estudo foi específico de Fisioterapia. Miranda (2015), pesquisou “A construção do conhecimento pedagógico de conteúdo na docência em Fisioterapia em atenção primária à saúde: um estudo de caso.” Com a intencionalidade de amplificar o debate sobre as práticas e competências profissionais da Fisioterapia no âmbito do Sistema Único de Saúde. Essa pesquisa teve por objetivo elaborar e validar uma proposta de atuação da Fisioterapia na atenção básica à saúde, campo que pode contribuir para o desenvolvimento dessa profissão. A proposta foi organizada em duas dimensões, princípios da atenção básica para a Fisioterapia e atribuições do fisioterapeuta na atenção básica nos aspectos organizacionais e técnico-operacionais. Assim, identifica-se uma construção coletiva, que tem potencialidade de subsidiar políticas públicas para atuação de fisioterapeutas nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família.

Por sua vez, Rebellato (2006) na sua tese “A docência em Fisioterapia: uma formação em construção” teve por objetivo analisar o processo de formação do professor de Fisioterapia. Diversos aspectos do objeto de estudo foram investigados por meio da pesquisa qualitativa. Os objetivos específicos do referido trabalho, o contexto econômico, político e social, que condicionam o trabalho do fisioterapeuta e o exercício docente no ensino superior. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado uma entrevista semiestruturada e participativa com questões abertas, que permitiu obter uma visão sobre o objeto de investigação. Foram considerados contrapontos existentes entre a legislação vigente que, muitas vezes, impõe limites a certas dimensões da atuação do fisioterapeuta docente e a formação continuada, entendida como um mecanismo permanente de capacitação, destinada ao professor, um profissional que deve desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas pela investigadora Rebellato (2006), com os professores de Fisioterapia, revelou como a interferência principal, no exercício da docência do ensino superior, a falta de qualificação pedagógica do docente, são fatores que trazem limites à superação da prática tradicional, assim como uma carência de incentivos para pesquisa científica. Por outro lado, as entrevistas demonstraram a importância da pós-graduação, bem como a legitimidade da experiência profissional para a formação continuada no ensino superior. A pesquisa forneceu dados importantes para idealizar as seguintes propostas de transformações: para o nível da graduação, uma reconsideração dos conteúdos referentes aos parâmetros curriculares, que envolvam problemas referentes ao processo ensino-aprendizagem na área de Fisioterapia, favorecer o processo de formação do fisioterapeuta também para a docência. Além disso, sugeriu-se que os programas de pós-graduação desenvolvam projetos mais específicos para a docência no ensino superior, na área da Fisioterapia. A pesquisadora reforça nessa investigação o incentivo à pesquisa e à potencialização das publicações na área; implementação de cursos para formação continuada, que contemplem a metodologia e prática de ensino da Fisioterapia, e que os professores tenham um espaço de promoção e interação entre pesquisadores e produções relativas à formação de professores em Fisioterapia.

A produção acadêmica das Teses e Dissertações sobre formação de professores em Fisioterapia da CAPES e IBICT em relação ao sexo dos pesquisadores (as) observa-se um predomínio de mulheres nessa área de pesquisa com 19 mulheres e 3 homens. Um achado similar, com enfoque diferente, foi apresentado por Melo *et al.*, (2021, p. 60) em que analisaram 17.864 currículos de fisioterapeutas pesquisadoras no Brasil e concluíram que:

[...] a maioria dos fisioterapeutas pesquisadores do Brasil é do sexo feminino, graduada na região Sudeste, formada em instituições privadas, realizou pós-graduação *lato sensu* e trabalha em universidades. Apesar da maioria feminina, os profissionais do sexo masculino e os formados em instituições públicas apresentam maior quantidade de produções, participações em eventos e formações complementares.

Nesse aspecto, deve-se refletir sobre os critérios vigentes de avaliação externa, das universidades brasileiras, em que há uma valorização maior da pesquisa em comparação com a docência. Assim, a qualidade docente está atrelada ao processo investigativo e esse fato traz prestígio para o pesquisador e maiores valores nos indicadores de qualidade do trabalho docente (SOARES, 2009).

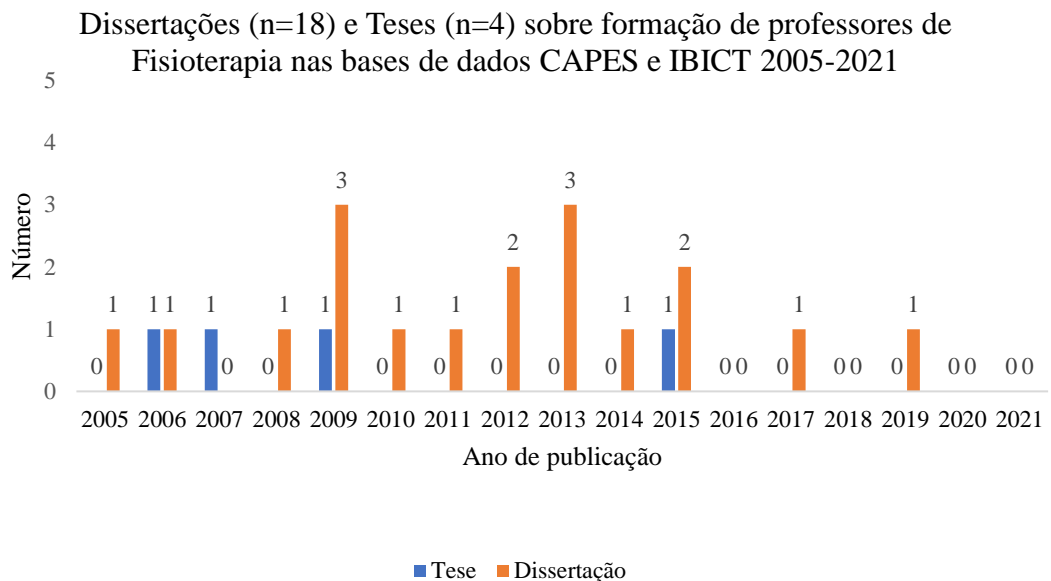
Os pesquisadores Florianovicz e Arruda (2020) analisam que o aumento de mulheres, no meio científico, ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, período no qual as mulheres

passaram a assumir um papel mais ativo no meio científico no mundo, que até então era dominado por homens. Na consulta realizada no repositório sobre a “Bibliometria das teses dos Programas de Pós-Graduação em Fisioterapia no Brasil”, no período de 2015 a 2019 na CAPES, observaram a manutenção dessa característica de predominância de mulheres e fisioterapeutas, como autoras das teses vinculadas aos programas de pós-graduação no Brasil. Embora haja um predomínio de pesquisas com delineamento quantitativo e na área de traumatologia e ortopedia, o texto não faz menções sobre pesquisas na área da educação.

Na Figura 7 está a representação do número de dissertações e Teses sobre a temática de formação de professores que se iniciou em 2005 até o ano de 2019 (abril/maio), de acordo com o levantamento realizado. Observa-se um predomínio de pesquisas nos programas aqui analisados entre 2009 e 2015, supõe-se que haja uma relação com a regulamentação da CAPES:

[...] em 2007, foi publicado o instrumento legal que regulamenta a atuação da Capes, a partir da aprovação de seu Estatuto: o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Dentre as finalidades, estão a articulação das políticas de formação de professores e a elaboração de programas de atuação setorial ou regional com essa finalidade. Os programas coordenados e desenvolvidos pela Capes iniciaram em 2007, com foco na formação inicial, e só a partir de 2010 começaram os programas direcionados à formação continuada dos professores (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 10).

Figura 7- Gráfico sobre o número de dissertações (n=18) e Teses (n=4) sobre formação de professores em Fisioterapia de 2005 até 2021.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa investigação sobre teses e dissertações, com esses descritores, é possível observar que as dissertações analisadas são de Programas de Pós-graduação em Administração, Educação, Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia de Produção, Ensino na Saúde, Gestão Clínica, Psicologia, o que vale ressaltar que nenhuma dissertação foi realizada nos programas de Fisioterapia.

A região que tem maior produção de pesquisa sobre formação de professores em Fisioterapia é a do Sul com 8 dissertações, com o destaque para a Universidade Federal de Santa Maria. Na sequência nordeste e sudeste com 4 dissertações em cada região e 2 dissertações no norte do Brasil. As instituições públicas foram predominantes nas pesquisas com investigações em 13 universidades federais, em comparação com as instituições privadas que apresentaram 5 pesquisas (4 universidades e 1 fundação), sendo que o destaque nas privadas foi para a Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

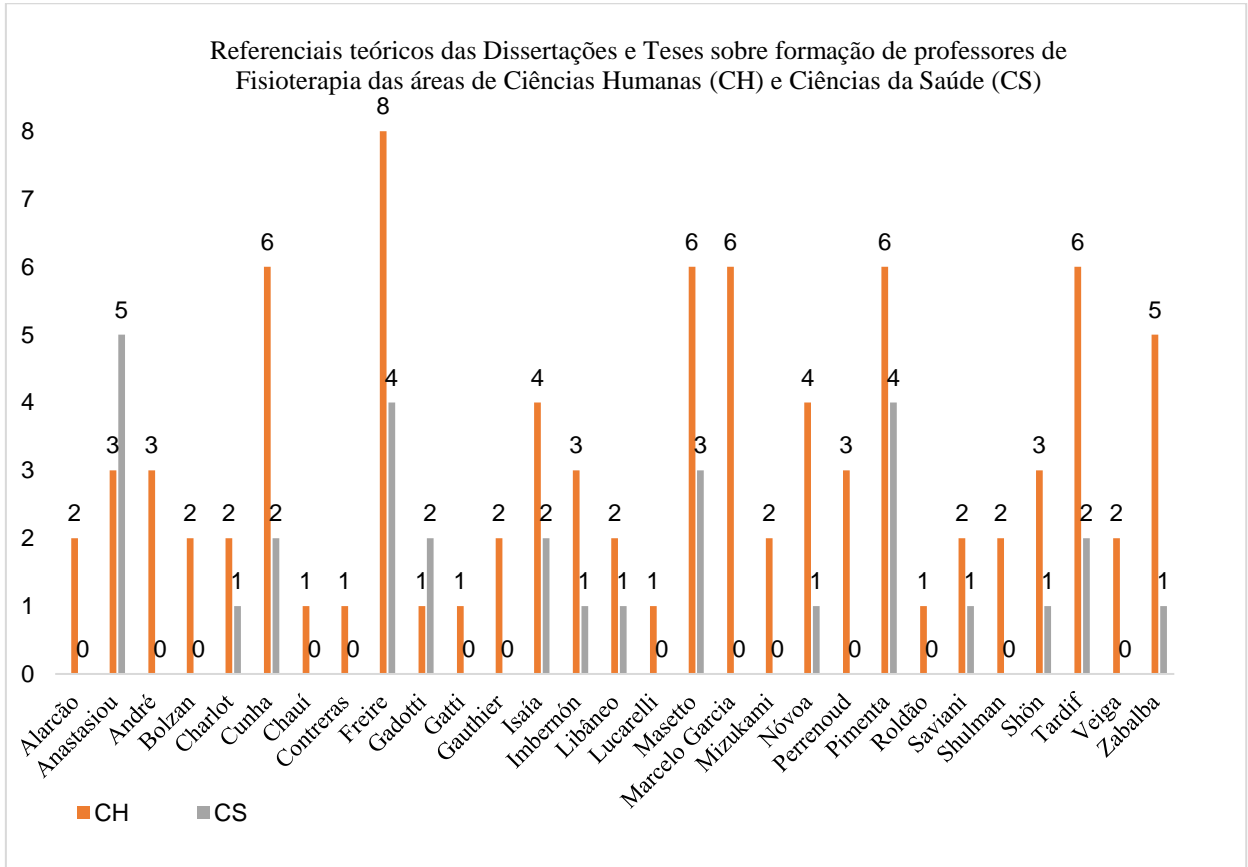
No que se refere às produções das Teses destacam-se as produções realizadas no Sul e Sudeste, com destaque para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No tocante as instituições, duas teses foram orientadas em universidades federais e duas em universidades privadas. As teses foram defendidas em programas de Educação, Enfermagem e Ciências da Saúde.

Depois de 2015, nenhuma tese sobre necessidades de formação de professores de Fisioterapia foi publicada nas bases de dados da CAPES e IBICT. Esse cenário mudou em abril de 2021. Tudo indica que há uma diminuição da produção de Teses e Dissertações sobre as necessidades de formação dos fisioterapeutas professores que se adentram na carreira docente.

Um resumo das temáticas tratadas nas Teses e Dissertações analisadas aqui pode se apresentar da seguinte forma: Formação pedagógica (5), Prática pedagógica (1), Supervisão/estágio (2), Saberes docentes (3), Saúde mental (1), Capacitação (1), Avaliação (1), Indicadores (1), Desenvolvimento profissional (1), Emoções (1) e Concepções sobre docência (5).

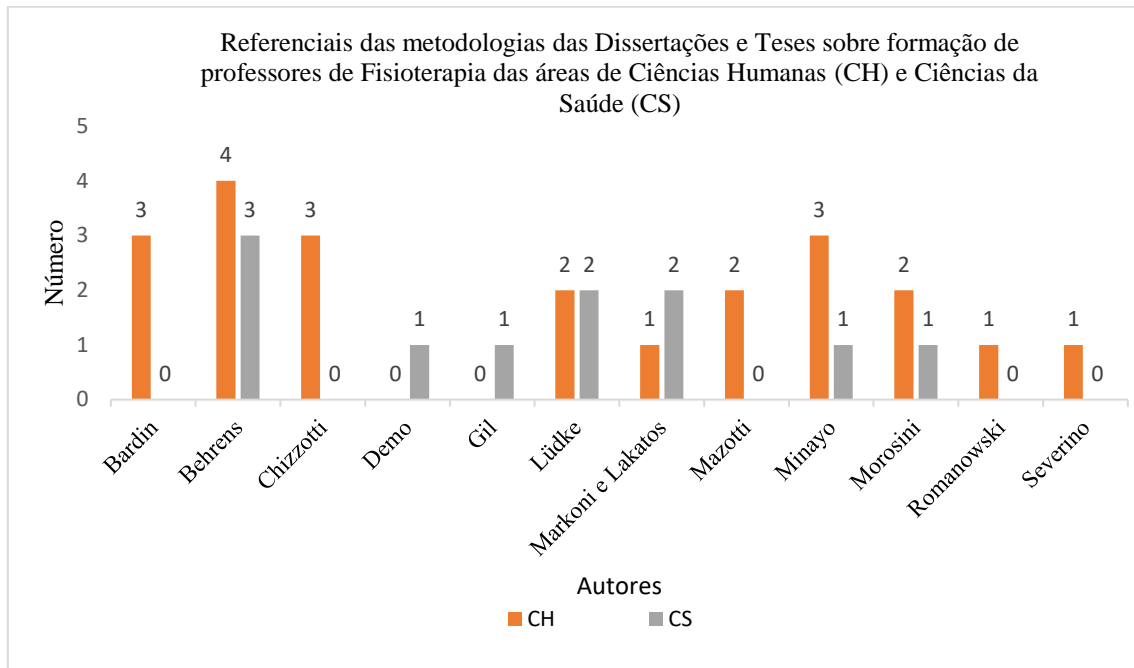
Nessas teses e dissertações, o autor mais citado nas Ciências Humanas foi Paulo Freire e Lea das Graças Anastasiou nas Ciências da Saúde. Os autores citados em ambas as áreas foram: Anastasiou, Charlot, Cunha, Freire, Gadotti, Isáfa, Imbernón, Libâneo, Marcelo Garcia, Masetto, Nóvoa, Pimenta, Saviani, Shön, Tardif e Zabalba. A título de ilustração elabora-se a Figura 8, que representa melhor essa distribuição.

Figura 8-Gráfico sobre as principais referências citadas nas Dissertações e Teses analisadas sobre a formação de professores dos cursos de Fisioterapia.



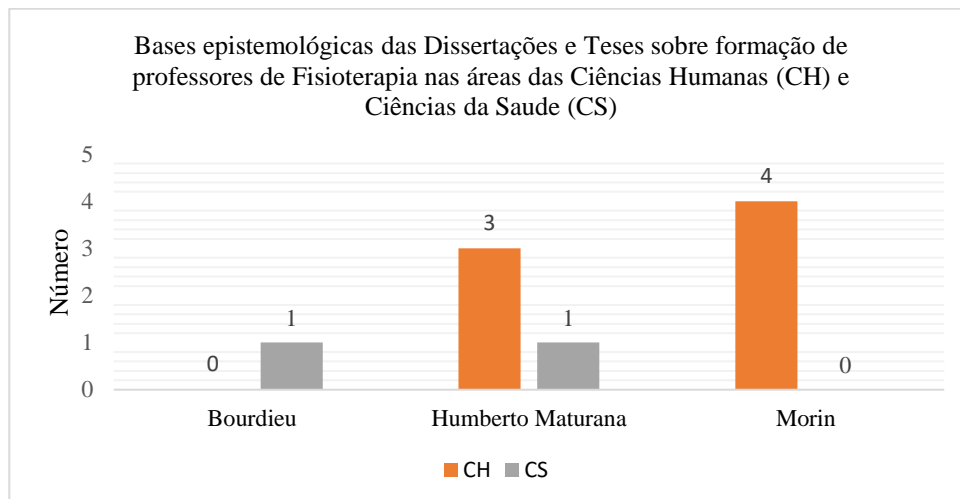
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 9- Principais referências sobre metodologia que foram citadas nas Dissertações e Teses analisadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 10- Principais bases epistemológicas citadas nas Dissertações e Teses analisadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A respeito das metodologias de pesquisa, os autores Behrens e Minayo foram os mais citados (cf. Figura 9). Observa-se que há uma mistura de referenciais teóricos de concepções

distintas e há a necessidade de buscar fontes adequadas de pesquisa teórica. Apenas 9 Dissertações e Teses apontam as bases epistemológicas das pesquisas que foram: Bourdieu, Humberto Maturana e Morin (Figura 10). Para Dalbosco (2014), a pesquisa educacional é marcada pela dispersão, fragmentação teórica e ausência de fio condutor geral. É necessário e urgente enfrentar a fragilidade teórica da pesquisa educacional e o problema da formação de uma cultura epistemológica na pesquisa. Essa pesquisa educacional deve ser compatível com as exigências de uma sociedade contemporânea, plural e complexa.

Noronha (2010), a esse respeito, contrapõe o pensamento, que o conhecimento técnico seja suficiente para promover desenvolvimento dos alunos. Para a autora, é necessário que o professor tenha embasamento teórico e epistemológico para que consiga promover intervenções (pautadas nos aspectos históricos, sociais, culturais e éticos) entre os conhecimentos do senso comum nas práticas dos alunos e os conhecimentos científicos para que sejam transformados em conhecimentos socialmente significativos.

Nas dissertações, de uma forma geral, nas considerações finais e conclusão há uma preocupação com a formação individual dos professores (YAMASHIRO, 2010; SOARES, 2013), principalmente com capacitação e aperfeiçoamento, na área específica ou não (PERPETUO, 2005; ESTEVES, 2008; FLACH, 2009; OLIVEIRA, 2014; SCHWAAB, 2015) com reflexo na qualidade de ensino (YONUE, 2011). Ainda há várias referências sobre o ambiente de trabalho, como reuniões e relação com alunos no tempo e espaço das instituições (PIVETTA, 2006; COSTA, 2012; JORGELEWICZ, 2015; MOURA, 2019), compartilhamento entre os professores (PIVETTA, 2006; AUSTRIA, 2009), com referências sobre currículos ou marcos legais da profissão e uso das tecnologias de informação e comunicação (ALBUQUERQUE, 2013). Um dos trabalhos fez referência sobre a saúde mental do professor (GRECCHI, 2009). Em contradição, existem professores que não consideram importante a formação pedagógica, pois a prática clínica é suficiente para garantir a atuação, como professor na Fisioterapia (MARQUES, 2012). Assim, a formação continuada é vista como uma relação estreita com a capacitação profissional para a prática.

Um dos problemas enfrentados em relação à desvalorização dos conhecimentos pedagógicos está na própria academia, que centra os esforços de professores e estudantes na construção e no aprimoramento dos conhecimentos específicos. Tal fato sinaliza para a dificuldade de os formadores perceberem-se, ao mesmo tempo, como especialistas em seu

domínio e como profissionais da educação, uma vez que seu empenho produtivo volta-se majoritariamente para a área do conhecimento específico (ISAIA, 2010).

Em relação às necessidades de formação, Galindo (2011, p.39-40) questiona essa formação continuada como uma etapa, pois:

“[...] necessita de um processo formativo implicado e necessário ao atendimento de uma formação continuada assente no desenvolvimento profissional. Tal defesa implica em considerar a formação de professores como um campo diretamente relacionado e implicado à vida pessoal e profissional – os quais refletem na qualidade do serviço prestado pelos profissionais (nesse caso, os professores), da educação que realmente efetivam, dos alunos que formam, da formação que realizam” (GALINDO, 2011).

O objeto de estudo nas dissertações analisadas foi explicitado em apenas uma dissertação (PIVETTA, 2006), no resumo, porém nenhuma pesquisa fez menção ao materialismo histórico-dialético.

A superação e/ou incorporação necessária em relação aos achados da revisão sistemática, bem como em relação à formação do professor fisioterapeuta demonstram que a interação entre os pares, o compartilhamento de experiências e os conhecimentos precisam ser mais explorados nos aspectos de formação continuada. Porém, é imprescindível identificar as necessidades e motivações dos professores de Fisioterapia que estão conseguindo enfrentar as adversidades atuais da profissão, para melhorar o estilo de vida da categoria profissional.

Núñez e Ramalho (s/data) descrevem, a partir de uma pesquisa bibliográfica, os tipos de necessidades: necessidades formativas, necessidades de formação relacionadas aos alunos, necessidades relativas ao currículo, necessidades dos próprios professores, necessidades da escola/instituto, enquanto organização, necessidades de desenvolvimento, necessidades individualizadas e necessidades prescritivas. A partir dessa divisão, detectou-se todas essas necessidades nas pesquisas das dissertações selecionadas.

As necessidades formativas devem ser levadas em conta em função de metas específicas, como conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino, assim como necessidades de formação relacionadas aos alunos e que foram citadas nas pesquisas como falta de convivência, problemas de relacionamentos, desmotivação, imaturidade, passividade e heterogeneidade.

Outros grupos de necessidades dos professores de fisioterapia também se fizeram presentes: necessidades relativas ao currículo, necessidades das instituições enquanto

organização, necessidades de desenvolvimento do professor, por meio da formação pedagógica foi predominante nas pesquisas. Necessidades individualizadas, que permitem analisar os desejos dos sujeitos que participam da formação, suas experiências, formulação de hipóteses para eventuais cursos, discussão reflexiva, alternativas e serviços de capacitação pedagógica como opção para os participantes, como forma de articular conhecimento, reflexão e prática social. As necessidades prescritivas, como marco geral de expectativas para o projeto pedagógico, análises de documentos de políticas educacionais e de financiamento de pesquisas.

Em conformidade com as pesquisas analisadas, o que traz uma reflexão dos professores de Fisioterapia é a ausência de uma formação teórico-pedagógica dos professores dos cursos de ensino superior, na modalidade presencial, e de como se dá o processo de formação continuada desses professores, visto que, apesar da sua importância ser reconhecida, para os professores do ensino superior, ainda está em grande parte dos trabalhos no nível da percepção e discussão.

Esta análise estimulou-nos a compreender o compromisso das instituições com a promoção de condições para a formação didático-pedagógica dos professores de Fisioterapia, em seus aspectos de desenvolvimento profissional e prática social. Há uma consonância com o materialismo histórico-dialético no sentido de:

[...] penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (SAVIANI, 2012, p.24).

Nas pesquisas aqui apontadas é possível reconhecer esses espaços de reflexão e compreensão sobre a formação continuada, iniciativas de se aproximar dos projetos político-pedagógicos e ênfase nas estratégias de ensino, assim como uma reconstrução do conhecimento na área da Fisioterapia. É importante identificar que assim aumenta o nível de consciência do próprio professor, proporcionada pela formação continuada.

No Quadro 5 se apresentam as referências completas dos artigos selecionados para integrar o escopo da revisão sistemática de resumos estruturados. Com posterioridade, essa informação também será submetida a discussão.

Quadro 5- Artigos selecionados para integrar o escopo da revisão sistemática.

No.	Artigos/Referências	Base de Dados
01	CARDOSO, Jefferson Paixão et al. Construção de uma práxis educativa em informática na saúde para ensino de graduação. Ciênc. saúde coletiva , Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 283-288, Feb. 2008.	Periódicos CAPES
02	GUEDES, Maria José de Paula; ALVES, Nildo Batista; WYSZOMIRSKA, Rozangela Maria de Almeida Fernandes. Ensino e práticas da Fisioterapia aplicada à criança na formação do fisioterapeuta. Fisioter. mov. , Curitiba, v. 26, n. 2, p. 291-305, June 2013.	SciELO
03	BATTISTEL, A. L. H. T.; ISAIA, S. M; TONÚS, D.; GRIGOLO, T. L. Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente. HOLOS , n.31, v. 2, 2015.	Periódicos CAPES
04	WARKEN, Gianne de La-Rocque Barros, FREITAS, Jofre Jacob da Silva; DOMINGUES, Robson José de Souza. A formação acadêmica e a produção do conhecimento científico do fisioterapeuta pesquisador amazônida. RBPG , Brasília, v. 12, n. 29, p.743 - 768, dezembro de 2015.	Periódicos CAPES
05	MAGALHAES, Átila Barros et al. Percepção, interesse e conhecimento de docentes de Fisioterapia sobre a ética na profissão. Rev. Bioét. , Brasília, v. 24, n. 2, p. 322-331. Aug. 2016.	SciELO
06	DIAS, Alex Carrér Borges; CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno. Qualidade de vida no trabalho de fisioterapeutas docentes no município de Goiânia, Goiás, Brasil. Ciênc. saúde coletiva , Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 3021-3030, set.2018.	SciELO
07	MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 45, e180201, 2019.	SciELO
08	SUMIYA, Alberto; FUJISAWA, Dirce Shizuko; ALBUQUERQUE, Leila Marrach Basto de. Interests, limits and possibilities of curricular structures in physical therapy. Fisioter. mov. , Curitiba, v. 33, e003330, 2020.	SciELO
09	MEDEIROS, Arthur de Almeida et al. Análise do ensino em Fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVID-19. Fisioter. mov. , Curitiba, v. 34, e34103, 2021.	SciELO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O pesquisador Cardoso (2008) no artigo “Construção de uma práxis educativa em informática na saúde para ensino de graduação” objetiva apresentar um relato de experiência vivenciada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, referente ao ensino da informação e informática na saúde, direcionadas para os profissionais dos cursos de graduação da área da saúde, especificamente nos cursos de Fisioterapia e Enfermagem. A pesquisa partiu da prática construída na disciplina de Informática Aplicada à Saúde. Foi coletado o relato de experiência do professor, com destaque para a importância de realizar um ensino da informática que estabelecesse relações entre as Tecnologias da

Informação e Comunicação com a práxis do profissional da saúde, o que favoreceu um avanço do processo pedagógico e permitindo com que o discente pudesse "visualizar" como tais tecnologias poderiam ser usadas e seu impacto na sua qualificação e na produção de novas formas de atuação como profissional.

A outra pesquisa intitulada “Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, teve como objetivo investigar as repercussões das áreas específicas de conhecimento da docência universitária em professores da área da saúde. A amostra foi composta por nove professores do Centro das Ciências da Saúde. Os autores analisaram como os docentes participantes compreendem os conceitos de conhecimento específico e acadêmico e como estes se relacionam ou se articulam na prática. Utilizou-se como pressupostos metodológicos a abordagem qualitativa de cunho narrativo com registro por gravação (Battistel *et al.*, 2015).

Os resultados do trabalho de Battistel *et al.* (2015) evidenciaram que a articulação dos conhecimentos específicos e acadêmicos na prática pedagógica dos professores de ensino superior na área da saúde é propiciada pelos movimentos construtivos dos docentes, os quais estão relacionados com a trajetória pessoal e profissional de cada participante, que é influenciada pela especificidade da formação na área da saúde. Nesse sentido, “Acredita-se que para os professores da área da saúde é importante que além de uma sólida formação básica, que como eles afirmam é tecnicista, haja uma formação pedagógica” (BATTISTEL, *et al.*, 2015, p.224). Para os professores, as Instituições de Ensino Superior devem assessorá-los na formação continuada, ou seja, por meio de capacitações regulares e organizadas, espaços compartilhados de formação que promovam a aprendizagem pedagógica e com a finalidade de amplificar a qualidade do seu desenvolvimento profissional na docência.

No levantamento de dados de Warken, Freitas e Domingues (2015) no artigo intitulado “A formação acadêmica e a produção do conhecimento científico do fisioterapeuta pesquisador amazônida” buscaram caracterizar o perfil de formação do fisioterapeuta pesquisador e fazer uma descrição qualitativa e quantitativa da sua produção científica. Os investigadores dessa pesquisa propuseram realizar um estudo transversal descritivo-analítico, por meio de *sites* eletrônicos das universidades públicas e privadas situadas na Amazônia Legal, que ofertam o curso de graduação em Fisioterapia. Os critérios de inclusão foram: docentes de curso de graduação em Fisioterapia das universidades inseridas na Amazônia Legal, possuir pós-

graduação, apresentar o currículo registrado na Plataforma *Lattes*, que fosse atualizado nos últimos três anos e ter publicado artigo científico, livro ou seção de livro, resumos de trabalhos publicados em anais de congresso científico, no período compreendido entre 2009 e 2014.

Os resultados do trabalho de Warken, Freitas e Domingues (2015) demonstram que sessenta e seis fisioterapeutas pesquisadores amazônicos foram analisados e que 24,2% eram doutores, 50% concluíram a pós-graduação na região amazônica e 13% realizaram pós-graduação na área de Fisioterapia em outras localidades. Constatou-se que a produção científica era predominante em revistas com *Qualis B*. Compreendeu-se que a trajetória a ser percorrida pelo docente fisioterapeuta é a produção de conhecimentos impactada pela melhoria dos programas de iniciação científica e de parcerias entre as instituições de ensino superior da região norte do país. O intuito da pesquisa foi criar subsídios para implantar programas de pós-graduação *stricto sensu* em Fisioterapia na região amazônica do Brasil.

Há muitas pesquisas referentes à Fisioterapia, mas com escassa produção robusta, o que representa um dos principais desafios da pesquisa na área. De um modo geral, os programas de pós-graduação de Fisioterapia necessitam incluir aspectos essenciais, tais como metodologia da pesquisa, tecnologias de pesquisa, melhorias na redação acadêmica e dos aspectos éticos da pesquisa.

A partir da análise dos trabalhos, observa-se também que as pesquisas sobre docência em Fisioterapia são pontuais no Brasil, por meio de pesquisas quantitativas e qualitativas, com docentes nas instituições públicas e privadas, sem parcerias institucionais nacionais ou internacionais. O período de publicação identificado nessas pesquisas foi um tempo curto de pesquisa, caracterizando estudos transversais, com espaços de 7 anos entre as publicações de artigos e há 6 anos sem publicações sobre o assunto de necessidades de formação nos periódicos da CAPES. Não há uma especificação do paradigma teórico-metodológico de forma explícita, que perpassa a discussão da pesquisa em educação, nas diferentes formas em que elas se desenvolveram. Os pesquisadores não especificam se os trabalhos se enquadram na perspectiva “positivista-cientificista” ou outro “paradigma científico” (MARTINS, 2016, p. 181), o que não representa uma regra. O que se observa é o predomínio da perspectiva positivista-cientificista.

Na acepção hoje corrente, ao se interpretar a expressão “paradigma científico”, por exemplo, deve-se entender um modelo científico, isto é, uma forma exemplar - diga-se, paradigmática - de se fazer ciência (ciência: do latim *scientia*, conhecimento), de se produzir conhecimento, com sua linguagem e método próprios, a partir dos quais identificam os problemas a serem solucionados, demarcando uma área científica específica. Outra expressão que pode designar esse mesmo significado de “paradigma

científico” é “paradigma teórico-metodológico”. Normalmente se utiliza essa expressão para indicar um modelo geral que orienta o processo de conhecimento (paradigma), determinando-lhe caminhos, percursos, estratégias (método) para se alcançar respostas aos problemas (teoria) colocados acerca de um determinado "objeto" (MARTINS, 2016, p.181).

Há uma breve reflexão sobre o próprio fazer científico que desenvolveram nas pesquisas e sobre o impacto dos avanços alcançados nas pesquisas para os docentes de Fisioterapia. Esses avanços demonstram o que acontece na prática habitual e o que deveria melhorar, como exemplos, o uso de tecnologias de informação e comunicação, oferta de pós-graduação em regiões como norte do país, na perspectiva de reduzir as desigualdades sociais. Existe um interesse na formação pedagógica dos professores de Fisioterapia como requisito de qualidade para os processos de ensino-aprendizagem.

Considera-se que a pesquisa é uma importante protagonista nos avanços do conhecimento. A ciência permite conhecer a realidade, questionar o que está vigente, possibilita a construção ou reconstrução de conhecimentos e proporciona o desenvolvimento, no caso aqui, dos professores de Fisioterapia. O conhecimento científico permite ao homem se adaptar ao meio, orientar-se e regular sua própria atividade e se apropriar dessa realidade, sabe-se que base da Teoria da Atividade, defendida por Leontiev (2004), está na relação de dependência entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem.

Dois artigos até aqui apresentados tem um enfoque no perfil das necessidades de formação de professores, expressas em termos de problemas e dificuldades e um artigo em que os pesquisadores apresentam ações e soluções para a formação de professores dos cursos de Fisioterapia, por exemplo, as ações nos cenários de práticas. Esse levantamento de necessidades se correlaciona com a proposta de Lima (2015) sobre a representação das percepções dos professores.

O termo necessidade, notadamente polissêmico, será entendido, com base em Roegiers, Wouters e Gérard (1992), como a distância entre uma situação real e uma ideal. Os autores ainda classificam o termo como ambíguo, por comportar conotações de caráter objetivo e subjetivo – objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental. Tais percepções podem ser reveladas por meio de três polos: o da representação da situação atual, expressa em termos de problemas, disfunções, exigências, dificuldades, defeitos; o da representação da situação esperada, manifestada por desejo, aspiração, motivação; e o da representação das perspectivas de ação, nas quais a necessidade se exprime por meio de ações a serem realizadas (LIMA, 2015, p. 343).

Os trabalhos apresentados anteriormente apresentam uma relação entre as habilidades preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002 sobre a qualificação dos fisioterapeutas, dos conhecimentos para atuação na promoção da saúde no Sistema Único de Saúde (SUS) e uso das tecnologias digitais nesse sistema de saúde.

Nos estudos apresentados a partir desse levantamento na CAPES, há dados que mostram que o modelo atual de formação de professores de Fisioterapia não condiz com o preparo pedagógico e didático para a docência. Nesse aspecto, Masetto (2003, p. 13) dispõe: “O ensino superior exige formação continuada própria e específica do professor e que esse compreenda as necessidades de tudo isso para avançar no sentido da competência pedagógica.”

Nos aspectos de atuação de docentes, Guedes, Alves e Wyszomirska, (2013) no artigo: “Ensino e práticas da Fisioterapia aplicada à criança na formação do fisioterapeuta” tiveram por objetivo investigar o ensino e a aprendizagem da Fisioterapia aplicada à criança, nos cursos de Fisioterapia de Alagoas. Esse estudo se configura como exploratório e descritivo, construído a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, realizado com docentes responsáveis pelo ensino e egressos dos cursos de Fisioterapia. O procedimento adotado foi uma análise documental do plano de ensino do curso; aplicação de questionário utilizando escala de Likert aos alunos e entrevistas com os professores. Foi percebido que o ensino de Fisioterapia aplicada à criança em Alagoas sofre as consequências do crescimento explosivo do número de cursos, com práticas centradas apenas nas doenças, com menor atenção para os aspectos de melhora da qualidade de vida dessas crianças. Os docentes e egressos sugerem uma discussão do projeto pedagógico, com ampliação e antecipação das vivências práticas para os anos iniciais do curso, inserção de novos conteúdos nas disciplinas e acréscimo de carga horária no curso; modificações na metodologia de ensino, com ênfase em metodologias ativas de ensino. Referem no texto o suporte institucional para que ocorram essas mudanças; implementação de ações interdisciplinares e multidisciplinares e aprimoramento na articulação da teoria e prática.

No estudo de Magalhães *et al.*, (2016): “Percepção, interesse e conhecimento de docentes de Fisioterapia sobre a ética na profissão” avaliaram os aspectos relacionados ao interesse, percepção e níveis de conhecimento, sobre ética entre docentes da Fisioterapia, de uma universidade pública no Amazonas. Tratou-se de um estudo do tipo quantitativo, descritivo e transversal. Participaram dezoito professores, que responderam 21 questões, distribuídas nos eixos interesse, percepção e níveis de conhecimento. Os professores demonstram a falta de conhecimento sobre o código de ética da profissão. Assim, os autores concluem que é

necessário aprofundar o conhecimento e estimular a reflexão ética dos docentes, com objetivo de obter o próprio crescimento profissional e o desenvolvimento dos discentes.

A pesquisa sobre trabalho docente de Dias, Chaveiro e Porto (2018) sobre a “Qualidade de vida no trabalho de fisioterapeutas docentes no município de Goiânia, Goiás, Brasil” teve como principal objetivo analisar a qualidade de vida no trabalho de docentes dos cursos de Fisioterapia no município de Goiânia no estado de Goiás. O estudo contou com a participação de 65 docentes, com bacharelado em Fisioterapia. Para isso, aplicou-se um questionário sociodemográfico e um questionário de qualidade de vida no trabalho denominado *Total Quality of Work Life* (TQWL-42). A jornada de trabalho com maior destaque variou de 31 a 40 horas semanais (38,5%) e 19 horas (29,2%) apresentavam uma renda de até 3.500,00 reais. Verificou-se que os docentes que atuavam em pós-graduação ou exerciam cargo de chefia apresentaram médias salariais mais altas do que aqueles que atuavam apenas na graduação. A satisfação com a renda e com a atividade docente também apresentou resultados significativos, influenciando a qualidade de vida no trabalho dos participantes de forma positiva.

Para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), no artigo “Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas”, embora não direcionado a Fisioterapia, trata da formação docente de ensino superior. A discussão aqui proposta é resultante de uma pesquisa qualitativa, apoiada por um estudo de caso, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, na universidade comunitária no Sul do Brasil. A metodologia usada foi análise textual discursiva. Na pesquisa foram identificadas quatro grandes competências para a análise: fluência digital, prática pedagógica, planejamento e mediação pedagógica. No artigo analisado, os autores discutem a fluência digital, por entender sua contribuição para docentes que desejam utilizar e criar práticas pedagógicas com tecnologias digitais. Os sujeitos entrevistados no estudo demonstraram uma variabilidade no domínio quanto ao uso de tecnologias, mas evidenciaram restrições na sua formação no que tange aos aspectos didático-metodológicos. Os resultados fornecem indicadores para repensar a respeito da organização de espaços de formação para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências sobre as possibilidades didáticas para compor suas práticas, com uso de tecnologias digitais e suas características peculiares como a fluência digital, prática pedagógica, planejamento e mediação pedagógica.

No artigo recente de Medeiros (2021) intitulado “Análise do ensino em Fisioterapia no Brasil durante a pandemia de Covid-19”, o objetivo deste trabalho foi verificar a situação do

ensino superior de Fisioterapia no Brasil, em instituições públicas e privadas, no período da pandemia de Covid-19, a partir da percepção dos docentes. Para contenção da doença, as pessoas foram obrigadas a adotarem o isolamento social, logo, grande parte da população precisou entrar em teletrabalho, inclusive, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino. A pesquisa foi conduzida utilizando-se formulário eletrônico distribuído por aplicativo de mídia social, contendo questões relacionadas às características dos docentes, da instituição de ensino e do processo de trabalho. Participaram da pesquisa 313 docentes de 22 estados. Entre os participantes, 62,94% eram de instituições privadas e 73,80% relataram que as atividades foram mantidas na modalidade de ensino remoto emergencial. Quanto ao processo de trabalho, o ensino remoto foi adotado por 99,49% das instituições privadas, enquanto 69,83% das escolas públicas suspenderam o calendário acadêmico. No Brasil, diante da pandemia de Covid-19, a maioria das instituições aderiu ao ensino remoto e de forma mais prevalente as instituições privadas, entretanto não houve um planejamento para a transição do ensino presencial para o remoto devido ao caráter emergencial da pandemia.

A pesquisa de Sumiya, Fujisawa e Albuquerque (2020): “*Interests, limits and possibilities of curricular structures in physical therapy*” conjecturou verificar as tensões que envolvem as mudanças curriculares do um curso de Fisioterapia, a partir dos conceitos de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu. Essa pesquisa foi qualitativa com observações de campo e entrevistas com professores, utilizando roteiro semiestruturado e análise de conteúdo. A instituição foi a Universidade Estadual de Londrina e o curso de Fisioterapia foi pesquisado, por meio do monitoramento de sete professores e suas disciplinas, de março a junho de 2012. Criaram-se disciplinas-chaves que deveriam interligar a matriz, favorecendo a integração dos conteúdos, porém não houve adesão dos professores. Nesse trabalho, parte integrante da tese, os professores seguiram atuando da mesma forma, sem saber das suas determinações, ou seja, os agentes e seus *habitus* refletiram a estrutura existente, sem alteração das práticas, permanecendo um currículo linear disciplinar.

É possível observar nos últimos 14 anos que as pesquisas levantadas trazem uma reflexão sobre a formação e trabalho docente em Fisioterapia nos mais diversos aspectos. Os estudos são predominantes na proximidade da relação entre a formação do professor e sua prática nas diferentes modalidades de ensino. No âmbito do trabalho, podemos destacar estudos no sentido de levantar as atividades docentes realizadas, mudanças curriculares impactadas pelas políticas educacionais e programas do governo federal, modificações nas modalidades de

ensino impulsionadas pela pandemia de Covid 19, temáticas voltadas para a discussão de carga horária do trabalho, da remuneração e elementos relacionados à qualidade de vida dos professores.

Os trabalhos publicados na SciELO, no âmbito da formação dos professores, são exemplos os estudos que versam sobre as características de capacitação para atuar em áreas de pediatria, pesquisas que discutem a ênfase de metodologias ativas e das tecnologias digitais na formação docente, a relevância de mudanças nos projetos pedagógicos e formação pedagógica dos bacharéis em Fisioterapia que optam pela docência.

As necessidades de formação apontam nas pesquisas, com referências às mudanças curriculares, preparo para o ensino remoto, a implementação da carreira docente, a atuação interdisciplinar na saúde coletiva e ética na profissão docente. As pesquisas demonstram diferentes momentos e contextos de atuação do professor na pandemia, por meio dessa compreensão, dos conhecimentos adquiridos e, por fim, essas concepções promovem transformações no curso que vão refletir no ensino, nas avaliações e em novas formas de práxis.

Nesse aspecto, Medeiros *et al.*, (2021, p.7), discute:

Há que se destacar que uma parcela de professores não recebeu qualquer capacitação para a utilização das tecnologias de informação e comunicação, o que pode apresentar-se como um grande desafio, uma vez que comumente os docentes de fisioterapia, estendendo-se às outras profissões da área da saúde, não realizam uma qualificação pedagógica formal e reproduzem estratégias e modelos com os quais foram ensinados enquanto alunos. A problemática se refere ao fato de que estes docentes na maioria das vezes utilizam abordagens tradicionais, centradas no professor e na transmissão de conhecimento, situando o estudante em lugar passivo, pouco crítico e reflexivo. Esse modelo dificulta a adaptação ao ambiente virtual, que requer a utilização de novas ferramentas pedagógicas e formas de se relacionar com os estudantes e que, sem o conhecimento dos fundamentos da prática pedagógica, esvazia-se em uma alternância entre novas ferramentas de comunicação, com comprometimento da aprendizagem.

Diante dos cenários de mudanças educacionais de ensino remoto, ensino híbrido e Educação a Distância, parece crescer a busca da compreensão acerca do papel dos professores na formação de fisioterapeutas; e da contribuição destes no empenho em formar profissionais com formação pautadas nos princípios das diretrizes curriculares nacionais: “generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual” (MEC, 2002, p.11).

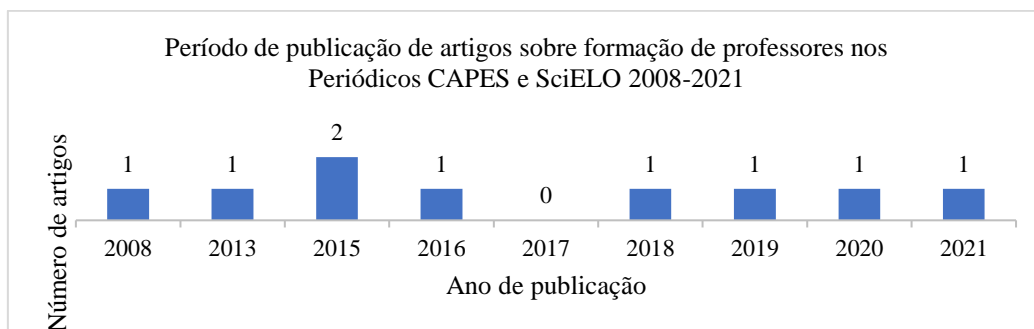
Um dos estudos destaca a relevância de pesquisar o perfil de egressos, uma vez que é esperado que esses tenham uma visão global, respeitando os princípios éticos e bioéticos, culturais do indivíduo e da coletividade (GUEDES; ALVES; WYSZOMIRSKA, 2013).

O MEC (2002) preconiza que os fisioterapeutas sejam capazes de ter como objeto de estudo o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas alterações fisiopatológicas, cinético-funcionais, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando a preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional, eleição e execução dos procedimentos fisioterapêuticos, pertinentes a cada situação.

O levantamento de necessidades, com bases nos artigos da SciELO, correlaciona os estudos de acordo com a proposta de Lima (2015) sobre a representação das percepções de necessidades dos professores. A pesquisa abrange três artigos até aqui apresentados que possuem um contexto das necessidades de formação de professores, expressas em termos de problemas e dificuldades. Em seguida, dois artigos que apontam algumas expectativas e aspirações de melhorias e um artigo em que os pesquisadores apresentam ações e soluções para a formação de professores dos cursos de Fisioterapia, por exemplo, o investimento na carreira docente como reflexo na qualidade de vida.

Na Figura 11, apresenta-se o período de publicação de artigos sobre formação de professores de Fisioterapia nos Periódicos CAPES e na base da SciELO de 2008 a 2021. Observa-se um predomínio de publicação na SciELO e uma produção maior no ano de 2015.

Figura 11- Período de publicação de artigos sobre formação de professores de Fisioterapia nos Periódicos CAPES e SciELO 2008-2021



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Numa revisão narrativa de bases como CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciência da Saúde) e LILACS (literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde), os pesquisadores da Universidade Estadual de Goiás descrevem que, diante dos dados encontrados

na pesquisa, com 8 registros sobre a formação do docente fisioterapeuta no Brasil (SILVA et al., 2021, p. 125),

[...] não há uma forma ou método que consista na exatidão ou num padrão de formação e [...] é notório que o ofício do professor se constrói na prática, em relações com o ambiente e com outros profissionais e os alunos, ou seja, é realizado de forma individual.

A institucionalização de ações de formação docente pode proporcionar uma consolidação de ações de promoção de desenvolvimento e formação docente continuada; propor e aplicar as estratégias de desenvolvimento e formação docente; e avaliar periodicamente as atividades de desenvolvimento e formação continuada promovidas com e para os docentes (BARROS; DIAS; CABRAL, 2019).

Mas, além de incorporar o conhecimento, o professor precisa ultrapassar o conhecimento institucionalizado e praticar a autorreflexão.

Nesse sentido, consideramos que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p.53).

CONCLUSÕES

A revisão sistemática sobre resumos estruturados apresentada nesta seção da tese permitiu dar uma resposta à pergunta científica que a originou: O que se conhece até hoje sobre as necessidades de formação continuada dos professores dos cursos de Fisioterapia? Nesta exploração, considerou-se que o objeto da pesquisa eram as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação continuada dos professores de Fisioterapia. Ao mesmo tempo, o objetivo específico traçado foi realizar um levantamento de artigos, teses e dissertações sobre o tema “necessidades de formação continuada dos professores de Fisioterapia” cuja análise permitiria a tomada de decisões sobre a pesquisa em geral.

A investigação se realizou a partir de 31 fontes de evidências científicas, dentre as quais se encontram 18 Dissertações, 04 Teses e 09 artigos científicos, localizadas em quatro importantes Bases de Dados. A discussão dos resultados permitiu identificar as principais temáticas trabalhadas nessas fontes, as metodologias de pesquisas mais utilizadas, os principais referenciais usados pelos pesquisadores, assim como ter uma clara percepção da complexidade da formação continuada dos professores dos cursos universitários de Fisioterapia, os quais, como revela a pesquisa, tem urgentes necessidades pedagógicas e didáticas a serem preenchidas na formação continuada.

Dentro desse escopo de fontes revisadas, apenas uma pesquisa se refere ao papel das necessidades e das motivações na formação dos professores de Fisioterapia. Esse vácuo temático permitiu a clara determinação do objeto que a pesquisa trataria de desentranhar em diante: as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação continuada dos professores dos cursos de Fisioterapia, assim como a melhor formulação das categorias metodológicas que direcionariam a investigação da doutoranda: problema, objetivos, hipótese, metodologia etc.

A revisão sistemática aqui apresentada sobre o tema das necessidades da formação dos professores dos cursos de Fisioterapia é, provavelmente, a pioneira neste campo. Ela vem a mostrar, entre outras vantagens, a qualidade metodológica e científica dos estudos deste tipo, assim como sua utilidade para a tomada de decisões com respeito a pesquisa futura, não só em na docência de Fisioterapia, senão também nas mais diversas áreas do conhecimento.

2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL

Nesta seção da tese apresenta-se a fundamentação teórica e legal da pesquisa sobre a formação continuada dos professores de Fisioterapia. O objetivo é apresentar os conceitos, as abordagens sobre a formação de professores, as propostas e estratégias de formação, assim como os marcos legais internacional e nacional sobre a formação de professores. Os procedimentos metodológicos adotados têm sido a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica é:

[...] um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa [...] A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por

soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTO, 2007, p.37-38).

A partir do raciocínio dos autores, na pesquisa bibliográfica, se faz necessário determinar critérios para a coleta de dados, a fim de delimitar o universo de estudo, por meio da seleção de material. Para isto, Lima e Mioto (2007, p.39) definem alguns parâmetros na escolha destes critérios:

a) o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos; b) o parâmetro linguístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol etc.; c) as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos etc.; d) o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado.

No caso que nos ocupa, foi utilizado o critério temático para a coleta, sistematização e exposição da informação reunida por meio deste procedimento metodológico. Isto se fez com auxílio do instrumento **Ficha Resumo de Conteúdo**, elaborado pelo orientador da tese para seu uso na pesquisa bibliográfica (Anexo A). O objetivo do fichamento foi coletar informações sobre a problemática da pesquisa a partir de livros, teses, dissertações e artigos científicos. Para isso, utilizaram-se fontes nos idiomas português e espanhol. O trabalho de fichamento das fontes se fez de forma criteriosa, mas ampla, de maneira que se pudesse coletar informação valiosa, que logo seria o suporte da redação desde e outros capítulos da tese.

De forma similar, para a construção deste capítulo também foi usado o procedimento da pesquisa documental. Este método particular de pesquisa foi necessário para a exploração dos documentos que dispõem sobre as políticas de formação dos profissionais e dos professores de Fisioterapia no Brasil. Também foram revisados documentos de política internacional sobre formação de professores de organismos internacionais como a UNESCO.

Considera-se que os documentos de política educacional são fontes importantes de pesquisa para buscar evidências que fundamentam os pressupostos e as afirmações do sujeito pesquisador. Nesse sentido, os documentos de política pública fornecem informações sobre determinados contextos, que se não fossem por eles, não haveria como conhecer (FÁVERO; CENTENARO, 2019).

Por sua vez, Cellard (2008, p. 295) argumenta sobre a importância dos documentos para a pesquisa científica:

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente distante, pois não é raro que ele represente a quase

totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Esta citação de Cellard (2008) não nos deixa dúvidas sobre a importância da pesquisa documental para a completude das informações e dados que devem ser levantados sobre o objeto da pesquisa em questão.

Para a coleta de informações documentais foi utilizado o instrumento **Ficha de Análise Documental**, elaborada pelo orientador da tese para esse tipo específico de investigação (ANEXO B). Essa ficha, como a anterior, contém todos os campos necessários para a rigorosa exploração das fontes e sua posterior utilização como suporte da redação científica dos resultados.

Sendo assim, a seção foi organizada de acordo com os seguintes subtítulos: 2.1 Conceituação da formação de professores; 2.2 A formação de professores na perspectiva dialético-materialista e 2.3 A formação dos profissionais e dos professores dos cursos de Fisioterapia.

Diante das mudanças científicas e tecnológicas, que vêm afetando a sociedade, nos setores político, social, cultural e econômico, o exercício da profissão docente tem ganhado um novo perfil. Ser professor exige não somente um montante de conhecimentos, como também a disposição para o ensinar e para o aprender. Parte-se do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem é uma ação permanente e inerente ao ser humano. Todos nós ensinamos e aprendemos ao longo da vida, e não poderia ser diferente quando se pensa na figura do professor. Ora, o professor está na condição de quem ensina, ora está na condição de quem aprende, tal como o aluno, que hora está na condição de aprendente e ora, na condição de quem ensina. Logo, esse processo se torna social e produz uma realização pessoal. A teoria histórico-cultural preconiza a apropriação da cultura historicamente construída, por meio da troca de experiências entre os sujeitos humanos, o que se aplica também ao campo da formação dos professores.

Nesse cenário de transformação e na mudança de concepção do conceito de ensino-aprendizagem⁶, faz-se necessário repensar o trabalho do professor, a função da Pedagogia Universitária e qual profissional pretende-se formar para suprir as demandas cada vez mais

⁶ Durante muitos anos, predominou no Brasil, o ensino tradicional que colocava o professor como o centro do processo, o único detentor do saber e o aluno, o sujeito passivo que recebia a aprendizagem (LIBÂNEO; ALVES, 2012).

exigentes de trabalho. Para tanto, refletir sobre essas questões implica pensar na formação dos professores desses futuros profissionais.

2.1 Conceituação da formação de professores

Na perspectiva de Libâneo (1994, p. 27), entende-se a formação de professores como “[...] um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente os processos de ensino iniciais ou contínuos”. Infere-se, logo, que a formação docente não se limita à inicial e que necessita de rigor e sistematização durante todo esse processo. Ainda sobre a concepção de formação de professores, Gatti (2015, p. 231) dispõe:

[...] o profissional que deve poder dialogar de maneira efetiva com as novas gerações, com as crianças e jovens, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam nossa civilização, levando-as a aprendizagens consistentes para sua vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.

A formação de professores é uma área de pesquisa essencial, que vem ganhando destaque nas últimas décadas no país, assim como um olhar especial para as políticas públicas nesta área. Diferentes são os movimentos epistemológicos, culturais e políticos que demarcam esse importante campo do conhecimento, assim como o enfoque e as influências que recaem sobre ele. Nesse sentido, Estevão (2001, p. 185) escreve que:

A formação é entendida [...] como uma prática social específica [...] que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

A formação é o processo mediante o qual o professor está imerso dentro de um contexto histórico. Há uma íntima e, por vezes, intensa relação dentro de um grupo social em que se trabalha. Para Severino (2020), o trabalho, a socialização e a cultura são condicionantes de nossa humanização, entretanto o contrário também pode acontecer e promover a desumanização.

No Brasil, por exemplo, existem problemas que o professor tem que enfrentar no seu cotidiano e geralmente são: dupla ou tripla jornada de trabalho, rotatividade no trabalho, o que impede a criação de vínculos com a comunidade acadêmica, formação continuada insuficiente,

desinteresse do aluno e desvalorização socioeconômica dos professores. Além disso, acrescenta-se a falta de disponibilidade de tempo e de recursos financeiros para o professor estudar, dentre outros (SANTOS; PADILHA, 2010). Considera-se uma formação que é historicamente denominada de “aligeirada”, expressão utilizada pelo professor Saviani (2008, p.5), que consiste numa formação rápida e superficial.

Em contraposição à formação “aligeirada”, o professor deve ter uma formação que o desperte para os diferentes saberes que a prática educativa exige, entre eles valores humanitários, saberes essencialmente heterogêneos, que compreendem uma multiplicidade de saberes pessoais, profissionais, disciplinares, interdisciplinares, curriculares, experienciais, pedagógicos, tecnológicos, entre outros tão necessários para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Esses conhecimentos, no entanto, podem ser desenvolvidos de diferentes formas, como citado por Marcelo García (1999, p. 26),

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Desse modo, precisa se atentar para as intencionalidades e ações que envolvem a educação, em sua efetivação, posto que ideologicamente estão imbricados interesses, muitas vezes contraditórios e conflitantes (LOURENÇO; LIMA; SASSAKI, 2020). Com isso, “O grande desafio que se põe é, no enfrentamento das contingências das políticas dominantes, defensoras de padrões hegemônicos, tornar possível uma formação de professores que os ajude a construir saberes para uma docência emancipatória” (CUNHA, 2003, p.63).

Mas, para conceber e praticar a formação como força emancipadora, é preciso compreendê-la em sua concretude: é o que se busca fazer, por exemplo, pelo conhecimento científico. Daí a preocupação com a fundamentação científica e filosófica para formação dos professores de forma a buscar critérios de qualidade de avaliação em várias dimensões.

Tal pressuposto sugere que, o objeto de estudo, nesse caso, a formação dos professores, não é um campo neutro, ele possui influências de quem o vê, propaga e o conhece, como apresenta Gauthier (1999, p. 24, grifos nossos):

O fato de que cada abordagem teórica e cada dispositivo de olhar, da observação, modificam o objeto de estudo... que nunca estudamos um *objeto neutro*, mas sempre um *objeto implicado*, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo, conhecê-lo.

Os professores desempenham um papel importante e significativo o suficiente para a sociedade, pois têm a função de formar as novas gerações. Porém, o Estado é interessado na qualidade da formação de professores. As políticas públicas adotadas no Brasil desde a década de 1990 para a formação de professores sofreram os impactos das reformas educacionais, que visaram adaptá-las ao novo contexto mundial.

[...] No que diz respeito à formação de professores, verificamos algumas alterações definidas, tais como: mudança nos currículos dos cursos de formação; adoção de modernas tecnologias; flexibilização da metodologia; incentivo à privatização da formação, como forma de atender os interesses do mercado educativo; diminuição do tempo exigido para a formação e da qualidade epistemológica dos conteúdos, em prejuízo à formação de professores (GOMIDE, 2011, p.4584).

No documento da UNESCO (2003, p.22) recomenda que “os professores devem ser treinados para que sejam sensíveis a diferenças e preconceitos”, com ênfase no ensino da ciência, da matemática e da tecnologia. Dessa forma, a formação dos docentes, tanto quanto dos alunos, é pautada nas bases de uma sociedade denominada pelo conhecimento e a tecnologia, destacando que o interesse maior está no “treinamento de sujeitos produtivos que atendam as demandas do mercado capitalista” (SEGUNDO *et al.*, 2015, p. 174).

As pesquisadoras Gomide e Miguel (2021, p.1) na ANPED se posicionam quanto ao papel da UNESCO, apoiadas na concepção materialista da história:

[...] desde a sua fundação, vem fixando seu olhar na educação reconhecendo-a como direito fundamental do ser humano. Embora se utilize desta via para consolidar maneiras de ser, pensar e agir em prol da construção de uma sociedade aberta ao diálogo e solidária em todas as práticas sociais reforçou o modelo capitalista no qual se insere. Revelou a participação efetiva do Brasil e a contribuição dada por seus emissários na definição das concepções defendidas pela UNESCO. No decorrer da História, evidenciou a estreita relação entre as políticas e os pressupostos legais para a educação e a formação de professores no Brasil e as recomendações da UNESCO que fortaleceu sua hegemonia, ao estabelecer caminhos e consensos para subsidiar a implantação de políticas educativas.

Nesse aspecto, a UNESCO impactou na flexibilização curricular no Brasil, ancorada na LDB 9394/96, que ampliou o mercado da formação profissional em cursos de nível médio, nível superior ou em capacitações e treinamentos em diferentes modalidades como:

[...] curso à distância, semipresencial ou em serviço, ofertados de forma indiscriminada, prioritariamente na esfera privada. Nos dias atuais, a Universidade Aberta do Brasil, tem se responsabilizado por essa iniciativa. Verificamos que valores humanos de solidariedade, empatia, paz, empreendedorismo e criatividade têm sido preponderantes em relação à apropriação de conhecimentos que demonstrem compreensão crítica e reflexiva dos conteúdos essenciais para a educação, na dimensão humana e emancipatória de Marx (GOMIDE, 2011).

Em contrapartida, o esforço deveria se concentrar na proposição de paradigmas de ensino que permitiria estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando a articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social, ou seja, formar a consciência crítica face à realidade social.

Em sua proposição, Almeida (2004) retrata a desvalorização do professor com baixos salários, decorrentes da política de cortes de gastos e faz com que os professores assumam um maior número de aulas de forma progressiva, que interfere no tempo que seria dedicado à sua formação e a própria atividade didática. A desvalorização do professor, em termos de qualificação profissional, tanto quanto salarial, impacta na qualidade do seu trabalho e na vida pessoal. O que nos faz refletir sobre o discurso de eficiência e qualidade da educação:

A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no quantum destinado ao financiamento da Educação (EVANGELISTA, 2007, p.538).

O que se observa nas diretrizes da UNESCO é o papel minimizado do Estado, a presença de políticas sociais neoliberais e a presença articuladora das orientações advindas de organismos internacionais. O que reflete e impacta na educação, na organização escolar, nos princípios, nos objetivos, nas prioridades políticas ou nos valores morais, articulando-os ao contexto maior das políticas educativas e com reflexo direto na formação de professores. Reconhece-se o aspecto produtivista para adaptar o professor ao mercado de trabalho em condições precarizadas, com desvalorização salarial e o enfrentamento de problemas sociais (GOMIDE; MIGUEL, 2021).

A pesquisadora Almeida (2004) aponta que um dos problemas dos professores, no seu trabalho, tem relação com a política educacional brasileira que é descomprometida com uma educação de qualidade para todos. Por conseguinte, isso abre espaço para as práticas menos sérias na “aplicação dos recursos públicos, desqualifica a formação das crianças e jovens,

agrava o empobrecimento da escola pública e o correspondente favorecimento da privatização do ensino” (ALMEIDA, 2004, p.172).

Um dos desafios ao mesmo tempo filosóficos e didáticos no desenvolvimento da pedagogia marxista é o da análise da dialética entre a natureza contextual da produção do conhecimento e a validade universal do conhecimento como produto. O conhecimento é universal, enquanto tem validade para toda a humanidade, mas deixa de sê-lo tão logo venha a ser superado. Há uma complexa dialética entre o contexto específico no qual é gerado um determinado produto cultural e a validade universal que esse produto pode vir a adquirir (DUARTE, 2007).

Na perspectiva de Almeida (2004), a jornada de trabalho tem sido extensiva para os professores, não contemplando suas as necessidades e reforçando o trabalho individual. Com carga de trabalho excedente, decorrente do empobrecimento docente, faz com que os professores atuem de maneira dispersa e de forma rotativa. Não há tempo para as ações coletivas, formação continuada e isso fortalece o isolamento dos professores. Eles não têm tempo para o convívio com colegas e para atuar em projetos ou atividades que tenham interação com os professores, alunos e comunidade. Dessa forma, começa a alienação desse professor, devido a essa relação contraditória do professor com o trabalho e uma formação não condizente com sua realidade.

No estudo de Barros (2011) cujo título é O conceito de alienação no jovem Marx. O autor aponta que Marx chegou a afirmar certa vez, de maneira irônica, que não era um marxista, pois possuía um pensamento próprio que incluía as bases gerais do materialismo histórico, mas que o transcendia em características que já eram próprias de sua produção intelectual específica:

O próprio Marx não coincidia consigo mesmo se fossem considerados dois momentos distintos de sua produção, na divisão do “jovem Marx” e em um Marx já maduro, cuja produção intelectual adquiriu novas tonalidades e produziu-se com novos encaminhamentos. É particularmente importante desmascarar a ideologia da classe dominante, o que deve ser feito pela classe revolucionária do momento (BARROS, 2011, p. 241).

González Serra (2019) aponta que trabalho alienado é entendido como aquele em que enquanto mais o trabalhador produz, mais o empregador se torna mais rico e mais empobrecido o empregado fica, tanto fisicamente quanto espiritualmente e isso implica que:

[...] no curso de sua vida profissional, o trabalho se torna para o trabalhador um sentido negativo, porque perde o que é seu, está arruinado. E onde está a gênese desse sentido

negativo que pode adquirir o trabalhador no que diz respeito ao seu trabalho? Bem, sem dúvida, está associado em primeira ou última instância, à interação material, econômica, com os proprietários, no que diz respeito à distribuição dos bens materiais que ele pode consumir (GONZÁLEZ SERRA, 2019, p.38, tradução nossa).

O modelo pedagógico e educativo elaborado por Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias:

[...] a referência ao trabalho produtivo, que se punha em aberto contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista, e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifesta tanto como consciência de uma valência ideológica da educação como projeção “científica” de uma “sociedade liberada”, também no campo educativo (CAMBI, 1999, p. 485).

As orientações da UNESCO são incorporadas nas políticas públicas educativas e acabam por enfraquecer a educação brasileira, a formação dos professores, bem como a escola pública, que se reconfigurou em um espaço para ações assistencialistas e absorção de estratégias exitosas da educação não formal (GOMIDE; MIGUEL, 2021).

Além disso, Almeida (2004, p.172-173) faz referência ao autoritarismo e precarização do trabalho docente resultante das constantes normatizações:

[...] autoritarismo na gestão da escola e na implantação das mudanças educacionais: o autoritarismo presente em nossa sociedade durante décadas está ainda bastante vivo nas escolas. Na maioria dos casos, sua gestão é marcada por um verticalismo que marginaliza os profissionais, os alunos e a comunidade. Isso dificulta o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, de envolvimento com a dimensão coletiva da vivência escolar. O mesmo acontece ao implantar processos de mudanças educacionais, que são gestadas por técnicos e políticos, chegando às escolas na forma de “pacotes”.

[..] deterioração das condições de trabalho e desestímulo à ação docente: o trabalho dos professores vem sendo realizado em condições cada vez mais precárias. Combinada com a sobrecarga de trabalho, essa deterioração tem efeitos físicos e psicológicos nefastos sobre os professores, gerando sensações de frustração e provocando desestímulo à sua atuação.

A Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 tem o intuito de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Nessa declaração há menções sobre formação continuada no aspecto de inovação.

Inovação, com foco em parcerias, transparência, equidade e eficiência: para alcançar essa agenda educacional ambiciosa, será necessário destravar todas as fontes potenciais para apoiar o direito à educação, indo além da abordagem “negócio é negócio” e, às vezes, fazer mais por menos. É necessário um processo de aperfeiçoamento contínuo que inclua inovar, acompanhar e avaliar os resultados da inovação, além do uso de novas evidências para manter o sucesso e alterar o curso

quando necessário. Esforços adicionais devem ser direcionados para alavancar todos os gastos atuais para obter melhores resultados. É por isso que é essencial aprimorar a governança e as parcerias, mas outras inovações também são necessárias (UNESCO, 2015, p.8).

No que diz respeito à formação de professores, que sejam [...] bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015, p. 8). Para isso, utilizaram de estratégias indicativas:

Revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada). Desenvolver um quadro de qualificações para professores; [...] Oferecer aos professores as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais e pensamento crítico, além de oferecer treinamentos sobre como lidar com desafios de alunos com necessidades educacionais especiais; [...] Desenvolver e implementar sistemas eficazes de feedback para apoiar um bom ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a garantir que a qualificação promova impacto positivo no trabalho dos professores; [...] Implantar ou fortalecer mecanismos para o diálogo social institucionalizado com professores e suas organizações representativas, de forma a garantir sua participação total no desenvolvimento, na implementação, no monitoramento e na avaliação da política educacional (UNESCO, 2015, p.55).

Nessa declaração há uma ênfase no desenvolvimento de sistemas de monitoramento e avaliação para produzir evidências que orientem a formação de políticas, a gestão dos sistemas de educação e, ainda, assegurem a prestação de contas.

Adentrando no âmago de tais políticas, em alguns aspectos que incidem sobre o fazer docente, como os conhecimentos e os conteúdos a serem abordados, a formação docente, os materiais pedagógicos e avaliação, esses acabam por se constituírem em uma rede de regulação do trabalho de professoras e professores. É preciso compreender, que nesses e em outros diversos alinhamentos impostos, há uma tentativa homogeneizante via política neoliberal (FURTADO; SOUZA, 2020, p. 130).

O processo de globalização das políticas internacionais de educação, o discurso repetitivo e padronizado, com palavras que são ressignificadas de acordo com os interesses vigentes, principalmente por daqueles que governam em diferentes instâncias, vai abrindo espaços para os objetivos desejados do poder econômico hegemônico.

Nesse aspecto, Almeida (2004) questiona a progressão docente realizada de maneira burocrática, voltada exclusivamente para a dimensão individual, premiando o tempo de serviço e a realização de cursos de extensão ou aperfeiçoamento. A esse respeito, vale pontuar que “Ignora-se o envolvimento real com o trabalho e a dedicação às ações coletivas, bem como a qualidade do que foi realizado” (ALMEIDA, 2004, p.172-173).

A concepção do professor sobre a docência demonstra que essa está predominantemente voltada para a formação técnica especializada em detrimento da formação na condição de “intelectual crítico” (GIROUX, 1997). O desafio, a partir desse marco legal da Fisioterapia, na condição de criticidade, com bases epistemológicas na dialética, os professores devem assumir o desafio de lutar pela transformação da educação, enquanto ato político de transformação da realidade e promover sua própria transformação. Os docentes têm possibilidades de serem construtores de uma prática intelectual crítica e a autoridade emancipadora, pois, por meio do seu trabalho, podem interferir na organização social.

No que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas, em Leontiev, tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana, o que Duarte (2004, p. 59) descreve da seguinte maneira:

Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano.

Dentro desse campo do conhecimento, que é a formação, encontra-se uma divisão bem demarcada dos espaços. O primeiro espaço se refere à formação inicial, que diz respeito aos procedimentos institucionais que permitem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, com a devida licença para o exercício e o reconhecimento da profissão. O segundo espaço diz respeito ao desenvolvimento profissional, que se configura como um processo que acontece durante toda a vida profissional do professor, que pode acontecer de forma autônoma ou ser ofertada pelas instituições de ensino, podendo ainda ter diferentes formatos e modelos.

Para suprir as lacunas deixadas na formação inicial e contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, institui-se a formação continuada em serviço, que se refere às:

[...] iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 612).

O comentário de Almeida (2004) é de que os professores atuais enfrentam uma separação entre concepção e execução da prática educacional e a sua desvalorização, assim como o impacto negativo na profissão por não ter acesso à formação continuada:

[...] essa concepção coloca-os no papel de meros executores de diretrizes educacionais, propostas curriculares ou materiais didático-pedagógicos elaborados por especialistas, o que reforça o controle externo sobre a atuação docente e contribui para o enfraquecimento, esvaziamento e **desvalorização** da profissão.⁷

Acompanhando a tendência mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. “Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida” (BARRETTO, 2015, p. 681).

Como descrito na LDB 9394/96, ainda que discretamente, sobre o processo de contratação de professores do ensino superior e seus respectivos planos de carreira, dispõe:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[...]

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

V contratação e dispensa de professores;

VI planos de carreira docente.

(...)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes (BRASIL, 1996, p. 31 e 32).

Esses últimos artigos esbarram na questão da profissionalidade docente, compreendida como “[...] um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 23). Essa profissionalidade, vista como um processo que acontece de fora para dentro no professor, que

⁷ “[...] precariedade da formação inicial e **ausência de formação contínua**: a pouca seriedade com que os cursos de formação inicial têm sido conduzidos e a ausência de políticas de formação contínua no interior dos sistemas de ensino têm enfraquecido a capacidade de atuação dos professores e contribuído para o **empobrecimento da escola**” (ALMEIDA, 2004, p. 172-173, grifos nossos).

necessita de políticas públicas para sua solidificação, fica à mercê da autonomia das instituições de ensino superior de acordo com a LDB (BRASIL, 1996). Nesse sentido, Nóvoa (2020, p. 1109) faz considerações à desprofissionalização, quais são as legislações que subsidiam o trabalho do professor do ensino superior?

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas (INEP)⁸ (BRASIL, 2002), o regime de trabalho dos professores é regulamentado pelos artigos 52 da LDB 9394/96 de 20 de dezembro, que trata da obrigatoriedade de as universidades terem um terço do corpo docente em regime de tempo integral e o artigo 57 que dispõe da obrigatoriedade de os professores das instituições públicas cumprirem pelo menos oito horas semanais de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) tem em suas disposições sobre a formação continuada de profissionais de educação que:

[...] no artigo 63, descreve-se que os institutos superiores de ensino manterão: “III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Desta forma, as instituições superiores se veem compromissadas com a formação continuada, e diante desta realidade observa-se que sejam em ensino presencial ou a distância, esta tem sido uma realidade. No art. 80 da LDB está descrito que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. “Uma realidade que também vem sendo trabalhada pelo poder público” (MODESTO, 2016, p.57).

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2005) fazem uma crítica às políticas públicas brasileiras que traçam o perfil do professor da educação básica, além de estabelecer como se dará sua formação inicial e continuada. Também há uma preocupação com o desenvolvimento profissional, entre tantas outras seções e legislações. No entanto, quando se faz uma busca sobre as políticas públicas, para a formação do professor universitário, percebe-se que esses trabalhadores têm sido historicamente esquecidos pelo poder público. Segundo essas autoras, as exigências para o ingresso nessa profissão se limitam, frequentemente, à comprovação do conhecimento especializado na área em que atua e a experiência na prática da profissão.

Segundo Masetto (2003), é muito recente a percepção por parte dos professores do ensino superior da necessidade de conhecimentos teórico-pedagógicos para além dos conhecimentos específicos da área em que atua. Outros autores são mais específicos ao respeito:

⁸ O Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas (INEP), é uma autarquia Federal, vinculada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). Tem como missão “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 2020).

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não haja que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO; PÁVIA; CERVERÓ, 1995, p. 131).

Essa análise de Benedito, Pávia e Cerveró (1995) reforçam que o professor universitário, na maioria das vezes, não tem uma formação prévia para ser professor. Ele aprende a ser professor, sendo professor, quando entra em contato com a sala de aula e no desenrolar de sua profissão. Uma formação inicial, seja ela em qualquer área do conhecimento, não garante a formação de um profissional pronto para o exercício da docência, tampouco a falta de uma formação teórico-pedagógica dará sustentação para essa carreira.

Sobre este aspecto, Lourenço, Lima, Narciso (2016) explica que “Ser docente no ensino superior [...] não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas”. (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016, p. 692)

Barretto (2015, p. 695) descreve os principais problemas apontados, na formação continuada, na área da educação:

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso.

O que as pesquisas vêm apontando sobre a formação continuada de professores que impactam na qualidade como professor?

Compreende-se que a formação continuada pode partir de dentro para fora, quando o professor sentir necessário ou de fora para dentro, na instituição de programas de formação continuada pelos sistemas de ensino. Das duas formas, compreendemos que ela precisa implicar “[...] entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores” (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011a, p. 73). Só assim essa formação poderá ser transformadora, visto que [...] visa as mudanças reais não só no objeto do

conhecimento, como também no professor, que, por sua vez, converte-se em objeto e sujeito da atividade de formação. Nesse tipo de atividade, o objeto coincide com o sujeito (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011a, p.74).

Aquino e González (2016, p. 1072) apontam que, para uma mudança na formação dos professores e pesquisadores educacionais, eles deveriam passar, por no mínimo, seis transformações principais, a saber:

a) o estabelecimento de Programas eficientes de formação profissional, devidamente financiados pelo Estado, com a participação direta de políticos, investigadores, gestores e formadores de formadores; b) melhoria dos processos de seleção e recrutamento dos estudantes de magistério e dos futuros pesquisadores da área; c) a formação dos professores formadores e dos gestores dos cursos de formação a altura da responsabilidade social, científica e política que o caso requer; d) reforma curricular profunda de caráter pluridisciplinar e interdisciplinar, capaz de colocar a formação e a pesquisa no plano da epistemologia de segunda ordem, na qual a relação objeto-sujeito seja considerada uma unidade dialética mediada pela praxe socioeducativa situada, na qual se produz a formação dos profissionais e se realiza pesquisa; e) políticas que garantam Programas de formação continuada de professores e pesquisadores, devidamente financiados pelo Estado, e elaborados com a participação direta de políticos, investigadores, gestores e formadores de formadores; f) políticas que assegurem a permanência na profissão de professores e pesquisadores, com respaldo salarial, condições de emprego e planos de carreira condizentes com o valor social desses profissionais.

Nesse sentido, os resultados científicos são as contribuições que constituem produtos da atividade investigativa em que são utilizados procedimentos e métodos científicos. Eles permitem solucionar problemas da prática ou da teoria e que se materializam em sistemas de conhecimento sobre a essência do objeto ou sobre seu comportamento na prática, modelos, sistemas, metodologias, estratégias e produções materiais, dentre outros. A pesquisa pode oferecer solução a algo e refletir em recomendações, descrições, publicações, que contêm conhecimento científico ou uma produção concreta material, ou ainda sua combinação e resolvem uma determinada necessidade econômica e social (RAMÍREZ; GONZÁLEZ; VÁZQUEZ, 2002, tradução nossa).

O pesquisador Abrucio (2016), a partir de uma revisão da literatura internacional, sintetiza que há inúmeros debates sobre os quais seriam os diferenciais dos professores na área educacional e quais dessas características dos docentes poderiam impactar no desempenho dos alunos no seu desenvolvimento. Alguns autores defendem que é o conhecimento das disciplinas, por outro lado, pesquisadores expõem que tem uma ligação com a escolaridade anterior desse professor, o seu conhecimento didático, a sua experiência na carreira, o seu

comportamento como docente, além do trabalho coletivo da instituição. Para essa compreensão, é necessário pesquisas sobre essas características.

Numa resenha sobre o livro de Fernandez Cruz: *Formación y desarrollo de profesionales de la Educación: un enfoque profundo* traz que esse autor defende a ideia de que o desenvolvimento profissional profundo necessita de um enfoque multidimensional e para poder avançar no conhecimento a respeito, se faz necessário integrar os resultados dos programas mais efetivos, que são: estudos sobre o treinamento, a formação e a aprendizagem profissional, acrescenta-se estudos de caráter econômico e político. A autora da resenha faz comentário sobre a qualidade dos profissionais que são denominados de bons professores, como fator primordial da qualidade dos sistemas formativos. É importante ainda ressaltar que tem sido permitido agrupar as novas tendências de qualidade, sustentabilidade e profundidade da formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação, a partir da aproximação (auto) biográfico-narrativa, compreendida como método de investigação e de intervenção (TIMM, 2018).

No sentido de qualidade de professores, uma conduta adequada deve ser pautada em algumas características:

[...] formação ética, tolerância, solidariedade, participação, criatividade. Portanto, os professores são avaliados pelos gestores não apenas por níveis cognitivos e habilidades técnicas, mas também por suas qualidades pessoais, no desempenho de sua função docente (SERRANO, s/data, p.7).

[...] alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afetiva positiva), social e interessado pelos alunos, ajudam a descortinar aquilo a que chamamos um “bom” professor (CUNHA, 2010, p.42).

Para Abrucio (2016), com bases em uma revisão bibliográfica e a partir de grupos focais, chegou a um conceito de que profissionalidade é o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício profissional; e a profissionalização é compreendida como um campo de trabalho, reconhecido pela sociedade, e que tem estruturas de carreira e aperfeiçoamento permanente do trabalho.

Uma pesquisa realizada pela *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), em colaboração com uma companhia telefônica, constatou dados preocupantes ao pesquisar sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelos professores em sala de aula. Os dados obtidos foram os seguintes: 28,5% dos professores não fazem uso das TICs, 30% utilizam ocasionalmente (menos de uma vez por mês) e apenas 41,5% do total fazem uso regular e sistemático em suas aulas, ainda que em graus de recorrência diferentes. Entre as diversas

razões pelas quais esse grupo não faz uso das TICs, encontrou-se respostas como não ter acesso à tecnologia, a necessidade de adquirir competência para o manuseio dos equipamentos e perceber que não é útil e nem prioridade para sua prática (MARCELO GARCIA, 2013, tradução nossa).

Por conseguinte, na relação do bom professor com a formação inicial/contínua no contexto dessa sociedade do século XXI, que é caracterizada por constantes e permanentes mutações, embora mais quantitativas do que qualitativas, todo o professor tem necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos. Acrescenta-se efetuar uma autoavaliação frequente, pois somente a prática do ensino não garante o seu melhoramento (CUNHA, 2010).

Numa pesquisa na área da saúde sobre formação de professores, composta por 85 participantes, todos pertencentes ao ensino superior privado de dez cursos de graduação, no Estado do Rio Grande do Sul, constataram que esses profissionais buscam desenvolvimento nos aspectos pedagógicos por meio de educação formal, informal e não formal e sentem necessidades de habilidades que ultrapassam o conhecimento dos conteúdos. A qualificação para a atuação docente aconteceu de diversas formas, como, por exemplo, pós-graduação; leitura; eventos de formação organizados pela Instituição de Ensino Superior (IES) onde trabalham, tanto na área específica de formação como na área da educação; pesquisa e produção científica; troca com pares, alunos; grupos de estudo, entre outros (TREVISIO; COSTA, 2017).

Algumas características são observadas nas qualidades do professor, de acordo com Fernandez Cruz, como por exemplo, que seja voluntário, prático, idiossincrático, honesto, narrativo, reflexivo, dentre outras. Além disso, compreende-se que o professor tenha um compromisso educativo, conhecimento teórico, didático, metodológico e a capacidade de trabalho em equipe e que possa impactar no desenvolvimento organizativo (TIMM, 2018).

As relações de professores-alunos, professores-professores e professores-prática pedagógica com a instituição e suas particularidades como sua vivência, tempo de docência, trajetórias percorridas, espaços de compartilhamentos entre os docentes e as relações em grupos podem ser analisadas por meio da unidade do significado social e do sentido pessoal para a formação de professores (PIVETTA; ISAÍÁ, 2008). Dessa forma, os processos de aprendizagem e a produção do sentido pessoal são essencialmente importantes para a satisfação no trabalho com impacto positivo no aspecto relacional com os alunos.

O conhecimento do profissional docente, para Marcelo García (2013, p. 32), necessita:

Em primeiro lugar, destaca-se que os professores possuem conhecimentos pedagógicos gerais, relacionados com o ensino, com seus princípios gerais, com a aprendizagem e os alunos, bem como com o tempo de aprendizagem acadêmica, tempo de espera, ensino em pequenos grupos e gestão de classe. Inclui também conhecimentos sobre técnicas de ensino, estrutura de classes, planejamento de ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências contextuais no ensino, história e filosofia da educação, e os aspectos da educação jurídica (MARCELO GARCÍA, 2013, p. 32, tradução nossa).⁹

Além disso, Marcelo García (2013) preocupou-se em falar sobre os conhecimentos tecnológicos integrados com essa prática, vistas necessidades do contexto inovador atual. É fundamental ressaltar a importância de se pensar na inovação como um conceito e como um processo novo, que intenta introduzir melhorias em relação aos objetivos desejados, realizados e desenvolvidos em um contexto educativo que dá sentido à nova ideia, prática ou procedimento. Já existem hoje vários projetos de inovação idealizados por professores e instituições nas diferentes áreas do conhecimento. Em um primeiro momento, faz-se necessário pensar na origem desse projeto, como surgiu, porque surgiu, de quem etc., depois, pensa-se nos problemas diagnosticados e que requerem uma solução e, por fim, avalia-se o desenvolvimento do processo e os resultados impactados nos alunos, nos professores e na escola.

As ingerências do mundo atual sobre a profissão docente há um nível de exigência que tem impactado nos aspectos psicológicos do professor:

[...] verifica-se uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente da família, e um aumento das exigências com relação ao professor, que além de ensinar de maneira competente, deve ser facilitador da aprendizagem, organizador de atividades coletivas, orientador psicológico, social e sexual, além de dar atenção aos alunos com necessidades especiais integrados na sala de aula, já que essa integração está cada vez mais presente em nossas redes de ensino. E para fazer tudo isso, ele continua tendo a mesma formação, que basicamente não se alterou, e que não o prepara para enfrentar os conflitos e os desafios das situações presentes nas escolas (ALMEIDA, 2004, p. 168).

Para compreender os aspectos psicológicos é importante ressaltar a dimensão de análise da psicologia histórico-cultural. Para Vigotski, a compreensão integral de ser humano diferencia sobremaneira suas contribuições da maioria das teorias psicológicas a respeito do desenvolvimento humano. Dessa forma,

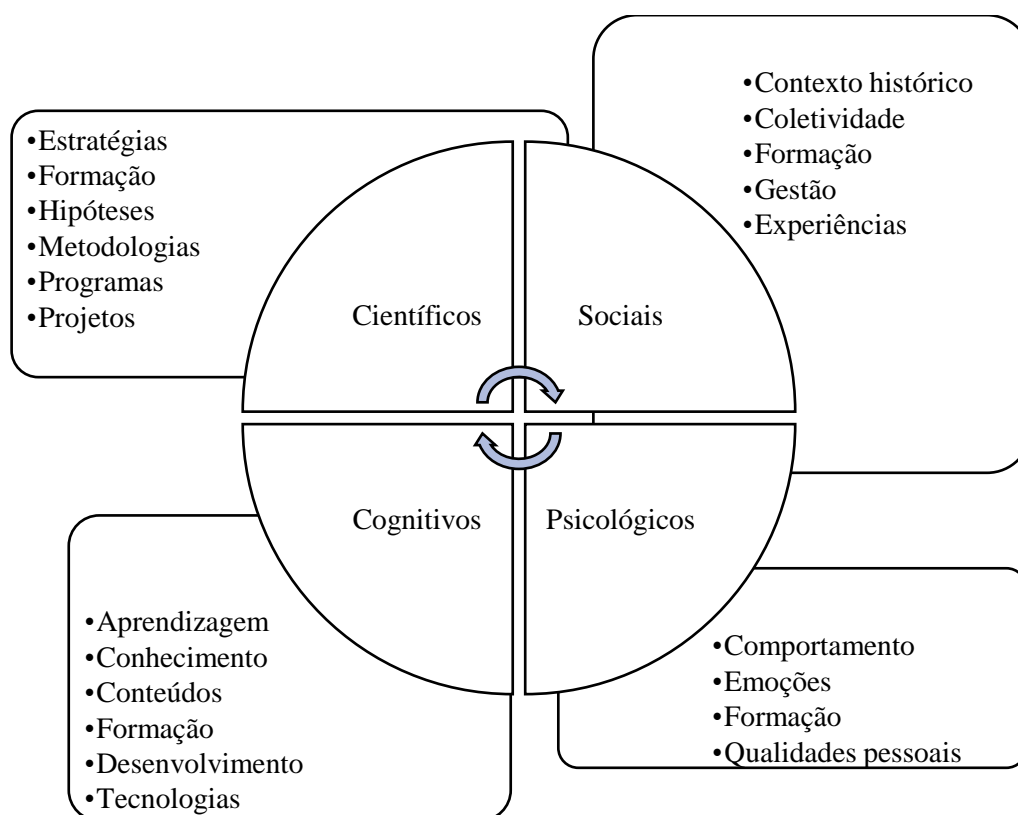
⁹ En primer lugar, se destaca que los profesores poseen un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los estudiantes, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos y la gestión de clase. También incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, y los aspectos legales de la educación.

Ao invés de focar e privilegiar um aspecto como o cognitivo, o emocional, o motor, ou a sexualidade, Vigotski apresenta uma visão do ser humano que só pode ser compreendido como expressão e fundamento das relações sociais, o que aponta para a necessária investigação da realidade para se compreender a pessoa e ao mesmo tempo investigar o que dessa realidade cada uma se apropria e em que condições (ZANELLA, 2020, p.92).

A afetividade para Vigotski pode ser descrita como uma capacidade humana de transformar seus instintos em algo socialmente mediado pelos signos sociais, ao ponto de modular nossa capacidade de ação, abandonando os impulsos e elevando-os à consciência, por meio da mediação da cultura. A afetividade tem como sinônimo de emoção e sentimento em que a emoção é compreendida como afeto de forma imediata e momentânea, ligado a algo específico; enquanto o sentimento seria a emoção, de longa duração, que não se liga a especificidades (SAWAIA, 2000).

Essas demandas colocam os professores em constante processo de formação e traz a necessidade de buscar respostas capazes de reconfigurar a profissão docente, na direção de uma nova profissionalização, capaz de responder às exigências da diversidade e das mudanças, marcas deste tempo (ALMEIDA, 2004). Reforçando essa ideia, o ensino pode sofrer retrocesso caso não seja acompanhado de um processo profissional, assim como se não houver uma evolução na própria forma de como se ensina (CUNHA, 2010). Nesse sentido, conclui-se, então, que “A competência não é necessariamente proporcional aos anos de prática, nem o melhoramento do ensino se processa de forma automática” (CUNHA, 2010, p.42).

Figura 12 – Formação dos professores nos aspectos científico, social, cognitivo e psicológico.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na revisão desses textos específicos sobre a formação continuada de professores é possível identificar alguns aspectos de formação como: sociais, científicos, cognitivos e psicológicos, tanto de forma individual, quanto de forma coletiva (Figura 12). É importante ressaltar que os textos são do século XXI, o que caracteriza sua historicidade e que esses aspectos estão interligados.

É primordial a compreensão, uma vez que se opta por ser professor, esse deve estar prontificado e disposto para a formação continuada nas suas mais diversas formas, pois é uma unidade indissociável a formação-professor.

Configura-se, nesses estudos, o preparo para as tecnologias (digitais ou não) e dentro de um dos aspectos de formação está inserida a busca pelo conhecimento das tecnologias digitais de comunicação e informação, por exemplo, o uso de aplicativos e plataformas. Em uma aproximação mais ilustrativa, essas podem contribuir nos aspectos de desenvolvimento

profissional, para criação de conteúdo, comunicação e comunidade, avaliação e aprendizagem, organização de ideias, gestão de conteúdo educativo.

Pode se inferir que precisa expandir as fronteiras do conhecimento para os professores no Brasil, para trazer bem-estar e desenvolvimento, dado que a pesquisa científica e o engajamento cultural ainda pertencem a um selecionado grupo de professores. O professor precisa ter uma visão mais integral do mundo que o cerca, fora dos seus conhecimentos específicos.

Uma das preocupações nesses estudos foi sobre o tema de qualidades pessoais dos professores e seu impacto no ensino-aprendizagem. Aspectos de participação e o sentido de coletividade, a comunicação, a afetividade, o equilíbrio emocional e a integridade do professor ficaram bem evidentes como pontos positivos de um bom professor.

Os questionamentos são válidos para trazer uma luz sobre a formação, pois não existem protocolos pré-determinados para formação de professores. Por essa razão, deve-se fazer uma avaliação diagnóstica de cada situação investigada para propor intervenções.

2.2 A formação de professores na perspectiva dialético-materialista

O legado deixado por Karl Marx para a educação engloba: a análise sobre o contexto sócio-político e econômico, que traz uma amplificação de sentido para a educação; a concepção de mundo, de homem e de sociedade que constituem elementos educativos; as possibilidades teóricas e educativas do materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2018).

Para Libâneo (2002), deve-se direcionar o ensino para a superação dos problemas cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, buscar a emancipação intelectual do educando, considerado um ser concreto, inserido num contexto de relações sociais. “Da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos por parte deste aluno concreto é que resulta o saber criticamente elaborado”. (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

A formação docente, na perspectiva histórico-cultural, busca proporcionar uma superação da competência individual em que o espaço coletivo representa um espaço de formação docente, principalmente ao criar condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores e, ainda, para a produção de um novo fazer docente (MORETTI; MOURA, 2010). É necessária a criação de “[...] condições de trabalho colaborativo nas escolas, visando sua importância nos processos de formação inicial e continuada de professores”. (MORETTI; MOURA, 2010, p.358).

Para Freitas e Libâneo (2018), o principal desafio para o sistema escolar brasileiro é proporcionar uma escola mais justa, com uma cultura comum em função do desenvolvimento das capacidades de pensar e da socialização, com estreita convergência com a diversidade sociocultural trazida pelos alunos à situação escolar. Ou seja, buscar no contexto brasileiro uma “alternativa ao ensino puramente instrumental e funcional estabelecido para atender finalidades educativas neoliberais” (FREITAS; LIBÂNEO, 2018, p.384).

O professor precisa partir da premissa fundamentalmente oposta à do ideário do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001; MARTINS, 2003): que, para as teorias e pedagogias do aprender a aprender, é o desenvolvimento que gera a aprendizagem, já para a psicologia histórico-cultural, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento (EIDT, 2010). Com isso, “A educação escolar não “espera” pelo desenvolvimento das funções psíquicas, mas condiciona seu desenvolvimento, por meio do processo de aprendizagem”. (EIDT, 2010, p.179).

Assim sendo, o professor acredita que o aluno é capaz de aprender, além de ensiná-lo a ter um método de estudo, criando nele, novas necessidades de conhecimento. Essas últimas relacionadas ao despertar da motivação, dos desejos e curiosidades do conhecimento humano que são acumulados ao longo da história. Para o professor, mais especificamente, do curso de Fisioterapia ser capaz de se apropriar de todos esses elementos explicitados e ser capaz de possibilitar condições para o futuro fisioterapeuta desenvolver suas máximas potencialidades, ele precisará de uma formação contínua que o faça desenvolver os saberes necessários para a prática docente, para além dos saberes técnicos e específicos da profissão, que a formação proporciona.

O autor González Serra (2015) propõe que a aprendizagem é o resultado da unidade do cognitivo e do afetivo e da sua reiteração na atividade, pois devemos tratar tanto da estruturação cognitiva e motivacional, que leva aos novos reflexos psíquicos, bem como do processo afetivo que os consolida.

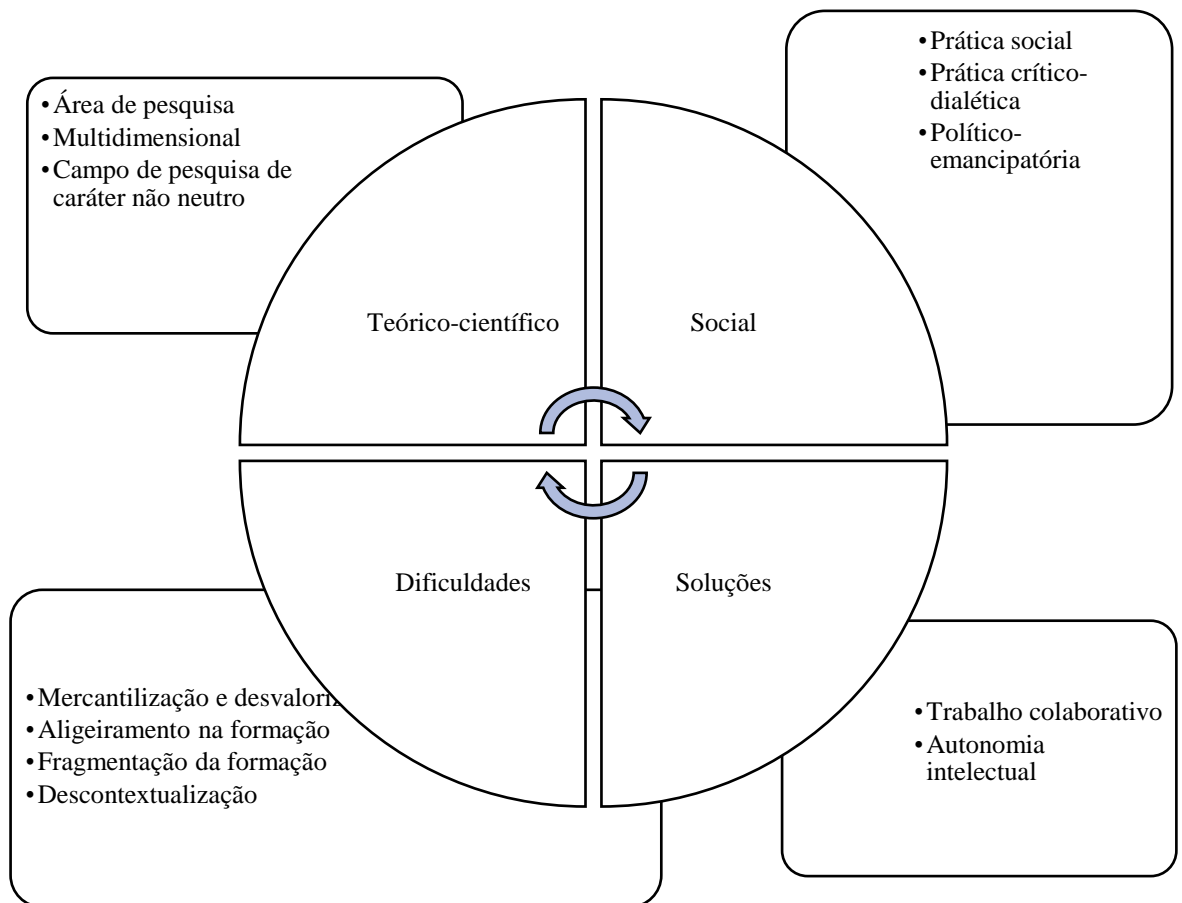
Outras pesquisas, nesse contexto, podem proporcionar uma organização no sistema de ensino para o desenvolvimento integral do aluno. A autora Eidt (2010, p.179), enfatiza que,

[...] o ensino deve ser organizado tendo em vista que a escola dirige o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas, sim, para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas intelectuais, por um lado, não se restringindo ao que o aluno já sabe e, por outro lado, não indo além daquilo que ele é incapaz de fazer, mesmo com auxílio.

Gonzalez Serra (2015) considera que se a aprendizagem resulta da unidade sensório-motor e verbal, é necessário associar o ensino teórico com a prática. Na medida em que o aprendizado verbal se apoia mais firmemente nos fatos, na experiência sensorial e na prática, ele será consolidado e desenvolvido da melhor maneira. No caso da aprendizagem resultar da unidade da atividade externa e interna, é necessário começar pela internalização, assimilando o conhecimento e combinando-o com métodos ativos que permitam a participação ativa do sujeito na criação de seus próprios conhecimentos, projetos e atitudes; a partir daí retornar à assimilação ativa de novos conteúdos externos.

Na sequência há uma figura que representa uma síntese sobre a formação de professores a respeito da revisão bibliográfica aqui apresentada (Figura 13). Segue a discussão abaixo sobre essa síntese.

Figura 13- Síntese de formação de professores de acordo com a literatura consultada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com essa síntese, é possível apontar algumas reflexões sobre a formação de professores. A primeira delas é o investimento financeiro nessa formação no aspecto teórico-científico, pois muitos dos avanços científicos são, na verdade, públicos, educativos e culturais, não apresentando uma aplicação direta, num curto período, para o crescimento econômico, mas constituindo uma base importante para o desenvolvimento social. As ciências sociais são particularmente afetadas, não sendo reconhecido o seu importante papel, frequentemente na consolidação da cidadania crítica, das políticas públicas e do desenvolvimento social e econômico. Isto pode ser identificado, por exemplo, no volume financeiro de órgãos de fomentos direcionados para pesquisas das ciências sociais em comparação com outras áreas do conhecimento como as tecnológicas e a saúde.

A segunda observação é referente às dificuldades enfrentadas e uma delas é a mercantilização nos processos de formação, o qual significa que um bem passe a funcionar como uma mercadoria no sistema capitalista. A forma de mercadoria constitui o cerne do capitalismo e um de seus traços essenciais é sua natureza quantitativa. Em que cada mercadoria tem um valor quantitativo, uma quantidade, que determina a proporção do qual é trocada por outras mercadorias, no caso em que as trocas são mediadas pelo dinheiro (OLIVEIRA, 2014). Isso caracteriza a formação de professores como algo desvalorizado, pois as novas práticas discursivas, principalmente as publicitárias revelam a venda de cursos de diferentes níveis de ensino, cujo propósito principal é o de ser “um produto barato, de rápido consumo e de fácil circulação, afetando a identidade do professor, que também se transforma em produto” (VIEIRA; MACEDO, 2013, p.67).

A terceira análise é sobre o trabalho colaborativo. Segundo Ortiz (2019), esse tipo de trabalho potencializa os conhecimentos dos alunos, por meio da coletividade, com troca de conhecimentos, diálogos e da convivência com os docentes e discentes com maior desenvolvimento. Esse trabalho em específico sinalizou que este princípio é uma estratégia que fomenta a inclusão escolar e que, quando utilizada com uma intencionalidade pedagógica, intensifica os processos de ensino-aprendizagem.

A quarta reflexão é sobre a associação da emancipação humana com a formação docente, que consiste na conscientização do sujeito no que diz respeito aos seus direitos civis, políticos e sociais. Assim, Silva (2019, p.5), a partir de estudos sobre emancipação de um grupo de pesquisa de formação de professores da Universidade Estadual de Goiás, comenta:

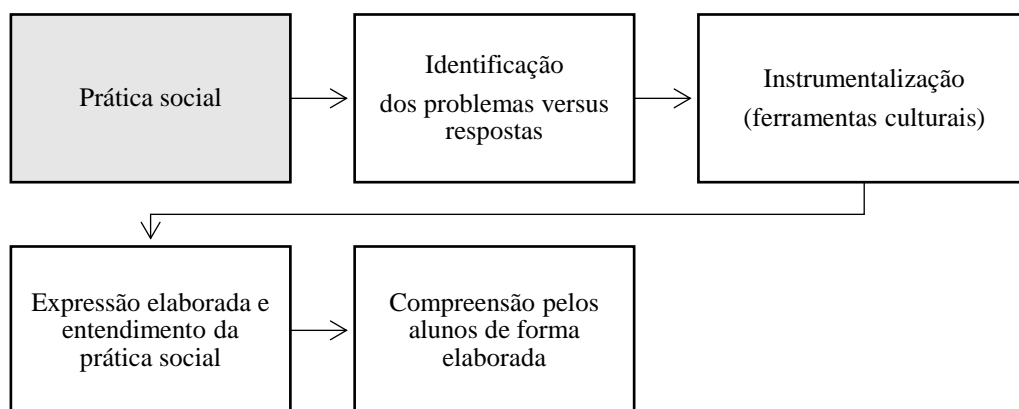
De forma generalizada, a emancipação é busca pela liberdade e autonomia de pensamento e ação do indivíduo perante a sociedade e si mesmo. Politicamente falando, a emancipação se vincula à luta por direitos contra qualquer tipo de opressão social, moral ou intelectual e também à consequente exigência do direito à educação, à cultura, à segurança, à saúde etc. e ao acesso a informações e conhecimentos diversos por meio de canais físicos ou virtuais (SILVA, 2019, p. 5).

“A concepção de educação dialética marxista, trata-se de uma premissa fundamental para definir o processo educativo numa dimensão de totalidade e de omnilateralidade” (SMARGIASSI, 2018, p.188). Para Saviani (1998), a concepção dialética de filosofia da educação também se recusa a colocar no ponto de partida determinada visão de homem, pois:

Interessa-lhe o homem concreto, isto é, o homem como “síntese de múltiplas determinações”, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais. [...] Entende, contudo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto (histórico) em que estão inseridos. [...] Segundo a concepção dialética o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser reconhecidas pelo homem. [...] Nesse contexto, o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante (SAVIANI, 1998, p. 27-28).

As tarefas primordiais para os educadores para que ocorram avanços na profissão são: a luta pela democratização do ensino universal, a valorização do saber para que esteja voltado para transformar o mundo e a conscientização das classes oprimidas (ARANHA, 2006). A centralização da educação escolar e a proposta do acesso das camadas populares ao saber sistematizado possuem bases marxistas e é representado na figura 14 abaixo. A elaboração do saber implica expressar de forma organizada o saber que surge da prática social (SAVIANI, 2001). Por conseguinte, é importante o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Para Saviani (2001), a escola é o espaço de disputa hegemônica, em articulação direta com as necessidades dos trabalhadores, para a transformação social (MANFRED, 2014). Aqui há a necessidade de engajamento do professor na implementação de mudanças na sociedade.

Figura 14 – Esquema representativo do saber sistematizado (SAVIANI, 2001)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os autores Gama e Duarte (2017) descreveram que as relações entre a concepção marxista de conhecimento ocupam lugar central na teoria pedagógica histórico-crítica, de Dermeval Saviani, partindo-se da definição da especificidade escolar, que reside na socialização do saber sistematizado. Sendo assim, o ponto de partida será a prática social comum a professores e alunos.

Diante do exposto, destaca-se que as necessidades de formação continuada dos professores sejam pautadas a partir de uma formação igualitária para o ensino, pesquisa e extensão, com intuito de promover inovação na produção técnica, científica e cultural, que tragam renovações e avanços para a profissão, refletindo no desenvolvimento da sociedade. Uma formação reflexiva construtiva e condizente com o que o docente tem de experiência na sua trajetória, com o seu trabalho e de acordo com a modalidade de ensino que utiliza, no seu contexto, para que haja conexão entre mundo do trabalho e o acadêmico. Isso deve constar na sua carga horária de trabalho com salários compatíveis e obter o incentivo institucional para o plano de carreira docente. Uma formação continuada, com bases na ciência da saúde e ciências humanas, respeitando as singularidades e a coletividade, para atuar nessa conjuntura de saúde coletiva, com implicação na participação social e ruptura de paradigmas vigentes.

2.3 A formação dos profissionais e dos professores dos cursos de Fisioterapia.

A profissão de Fisioterapia tem ganhado visibilidade e respaldo nas diretrizes curriculares nacionais, leis, pareceres, em portarias e resoluções pelo Estado, conselhos regionais, conselho federal e associações, para a prestação de serviços, nas diversas áreas de atuação como por exemplo, saúde coletiva, saúde da criança e adolescente, saúde do homem, saúde do idoso, saúde da mulher, populações especiais e saúde do trabalhador. Sabe-se que o profissional fisioterapeuta está apto para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde e utilizando as práticas baseadas em evidências, que são necessárias para a população, e mais recentemente em áreas de bem-estar, o que exige uma formação contínua dos professores desses futuros profissionais.

Em 2013, de acordo com uma pesquisa de Goes *et al.*, (2017) apontaram que já havia 533 instituições cadastradas com cursos de graduação em Fisioterapia, no Ministério da Educação e Cultura no Brasil. A média de vagas autorizadas por instituição foi de 129, sendo disponíveis pelo menos 44.900 vagas no país. Dos cursos, cerca de 75% tinham carga horária de 4.000 e com o mínimo de sete semestres e no máximo de catorze. Há um estudo de Carvalho (2018) que aponta um incremento da força de trabalho dos fisioterapeutas em todas as regiões do país, com destaque para o Nordeste (168%) e o aumento da participação desses profissionais na atenção básica em saúde. Esses dados demonstram um crescimento de vagas para professores nos cursos de Fisioterapia em todas as regiões do Brasil e em contrapartida um número reduzido de trabalhos sobre a temática de formação de professores dos cursos de Fisioterapia no contexto atual, ressaltando aqui que o quesito qualidade do ensino está atrelado a formação continuada desses profissionais.

A partir de pesquisas com professores, Cunha (2014) propôs que os indicadores de qualidade do ensino de graduação são de duas naturezas: os referenciados em produtos (qualidade da instituição, qualidade do corpo docente e qualidade do corpo discente) e os referenciados em processos (qualidade do currículo, práticas pedagógicas e avaliação). A partir desse referencial, é possível inferir que as necessidades de formação dos professores pertencem a um dos pilares da qualidade do ensino. Assim, é possível obter avanços na qualidade e ensino de graduação ao propor indicadores. Num deles consta a necessidade de analisar a qualidade do corpo docente como:

Titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado; Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica; Carreira e progressão estruturada e Regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 2014, p. 458).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no seu artigo 67 estabelece a promoção e a valorização dos profissionais da Educação, pelas redes de ensino e por meio de planos de carreira. Para que isso aconteça, Jardimino e Sampaio (2021, p. 322-323) propõem que é necessário garantir:

a) ingresso exclusivo por concurso público de provas e de títulos; b) formação profissional contínua; c) análise mais ampla das políticas nos estados e municípios sobre a valorização do trabalho docente, piso salarial; d) carga horária reservada para estudos e planejamentos; f) condições de trabalho apropriadas para o exercício da função, além de e) progressão funcional alcançada por meio de titulação e de avaliação de desempenho.

A Fisioterapia brasileira, além de ser uma profissão nova, legalmente, é mais recente ainda como conhecimento científico (CAVALCANTE *et al.*, 2011). O primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Fisioterapia foi criado nos meados de 1990, um importante passo na formação científica e de docentes fisioterapeutas brasileiros.

No dia 20/12/1996, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autorizou oficialmente o funcionamento do primeiro Mestrado brasileiro em Fisioterapia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (COSTA, 2007, p. V).

O crescimento dos cursos de graduação, de pós-graduação e da interface de universidade com a sociedade traz melhorias na formação docente e, conseqüentemente, dos profissionais de Fisioterapia. A pesquisadora Cunha (2014, p.457) propõe, no seu texto, sobre a qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores, é possível obter avanços: “A natureza da educação universitária tem sido explicitada pelo conceito da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Há a compreensão de que essa condição se constitui no ponto principal da qualidade”.

Os docentes de Fisioterapia no Brasil do século XXI deparam-se com um conjunto de novos desafios e diante da realidade do ensino remoto, do crescimento exponencial da procura dos profissionais de Fisioterapia para prevenir e tratar indivíduos com inúmeras demandas sociais. Todas essas mudanças vêm ocorrendo num ritmo acelerado, numa dinâmica de muita fluidez nas relações com os alunos, com os demais professores e dentro das instituições, o que

nos faz refletir e repensar sobre a formação desses professores para que possam construir sentidos e significados na sua prática.

Os autores Reis e Monteiro (2015) comparam a prática de ensino em Fisioterapia à “educação bancária”, expressão de Paulo Freire, que considera o aluno desprovido de conhecimentos e o professor é o único detentor do saber e responsável pela aprendizagem do aluno. A aprendizagem, por sua vez, é realizada por meio da transferência de conhecimentos, a grade curricular é fragmentada, organizada por disciplinas, em que o conhecimento é dado como pronto, imutável e descontextualizado. Esse modelo produz no aluno um conhecimento superficial, sem perspectivas de promoção da reflexão sobre a prática, intensificando a passividade no aluno.

A práxis pedagógica permite adquirir novos conhecimentos sobre a real situação do trabalho, para compreendê-lo e superá-lo, o que justifica o coletivo como espaço de produção de conhecimento e, portanto, contribui para a superação da competência individual dos sujeitos como referência para a aprendizagem e para a formação docente (MORETTI, 2007). Assim, os professores são impulsionados pela necessidade de reorganizar o ensino, apresentar uma ação coletiva de maneira a atingir o objetivo da necessidade para que novas propostas de ensino se desenvolvam.

Dessa forma, as pesquisadoras Souza e Andrada (2013, p.363, grifos nossos) apontam algumas soluções para melhorar essa dinâmica de ensino e aprendizagem como:

[...] Desenvolver ações envolvendo o coletivo, em que se busque identificar os **afetos e motivos** que estão na base das ações dos sujeitos, refletindo, com o grupo, sobre as implicações de seu modo de pensar e agir para si e para o outro; [...] Abrir espaços à reflexão, oferecendo elementos que garantam a expressão de cada um, valorizando a diversidade de concepções, de modos de ser e agir; [...] Oferecer conhecimentos que possibilitem aos sujeitos ampliarem suas percepções sobre suas condições de trabalho, identificando as condicionantes do modo de produção característico de seu âmbito de atuação.

Muitas investigações sobre formação de professores motivam os pesquisadores a construir um caminho no sentido de contribuir para a compreensão deste processo. Neste contexto, surgem algumas questões sobre o marco legal de formação de professores dos cursos de Fisioterapia: quem forma ou como se formam os professores do ensino superior em Fisioterapia? Quais são os espaços institucionais existentes para a formação do professor dos cursos de Fisioterapia? Como se dá o processo de formação de professores universitários em Fisioterapia?

A opção pela pesquisa documental foi nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Decreto lei nº 938/69, Lei 6.316/75, Código de ética da Fisioterapia, Resoluções do Conselho Federal de Fisioterapia foi no sentido de alcançá-los como fontes públicas e legais e seguras de acesso à informação sobre o objeto desta pesquisa.

Sobre a formação para docência em ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96¹⁰ (BRASIL, 1996, p. 30), em seu Capítulo IV, que trata da Educação Superior, dispõe:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
[...] II um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

A referida lei não explicita a formação exigida para os outros dois terços do corpo docente, deixando uma margem que aponta a autonomia das instituições de ensino superior, em relação à exigência da formação dos formadores. Não normatiza também a necessária formação pedagógica do corpo docente, visto que o mestrado e doutorado não precisa ser necessariamente em educação.

A Resolução nº. 12/1983 de 6/10/83 menciona que a qualificação docente para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino será realizada por meio de cursos de especialização e aperfeiçoamento (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1983). Ressalta-se que o termo qualificação é usado para referir-se à formação docente e no quesito profissional, o vocabulário é aplicado para oferecer condições ao profissional para trabalhar em cargos específicos. Assim, compreende-se que “qualificar não promove formação integral, nem, necessariamente, é complementar à determinada constituição profissional” (BARROS; DIAS; CABRAL, 2019, p.320). Essa denominação não atende às necessidades formativas do educador universitário, especialmente o aperfeiçoamento.

Essa temática não tem sido situada no cerne da legislação nacional, deixando um hiato que abre a probabilidade de inserção de profissionais de áreas diversas, sem formação pedagógica, na docência universitária (BARROS; DIAS; CABRAL, 2019).

Em se tratando da fundamentação legal do curso de Fisioterapia, essa foi implantada em 13 de outubro de 1969, por meio do Decreto lei nº938/69 e o marco legal que permite o

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 ou LDB foi criada embasando-se na Constituição Federal de 1988, que reafirma o direito do cidadão à educação desde a Educação Básica até a Educação Superior. Essa legislação é responsável por regulamentar o sistema educacional brasileiro, sendo ele público ou privado.

fisioterapeuta atuar no magistério superior, consta no artigo 5º deste decreto, inciso II, que dispõe:

Art. 5º Os profissionais de que tratam os artigos 3º e 4º poderão, ainda, no campo de atividades específica de cada um:

I – Dirigir serviços em órgãos e estabelecimentos públicos ou particulares, ou assessorá-los tecnicamente;

II – Exercer o magistério nas disciplinas de formação básica ou profissional, de nível superior ou nível médio;

III – supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos (BRASIL, 1969, p. 3658).

Com a finalidade de orientar a formação dos cursos de Fisioterapia, as Diretrizes Curriculares Nacionais estão estruturadas a partir da descrição de um perfil, seguido de algumas competências e habilidades gerais que seguem seis categorias para profissão de Fisioterapia:

Atenção à saúde; Tomada de decisões; Comunicação; Liderança; Administração e gerenciamento; e Educação Permanente. Também é importante destacar que estão descritas na Res. CNE/CES nº 04/2002 as competências e habilidades específicas do núcleo da Fisioterapia, seguidas dos conteúdos curriculares e dos demais artigos que abordam questões referentes aos estágios, trabalho de conclusão de curso, projeto pedagógico de modo geral, entre outros (BERTONCELLO; PIVETTA, 2015).

As diretrizes são referências para construção dos projetos pedagógicos do curso de Fisioterapia no Brasil. Aqui, vale a pena comentar a existência da incongruência entre diretrizes curriculares, projeto pedagógico e as diferenças de atuação entre as diferentes regiões geográficas do Brasil.

Com o intuito de avaliar a adesão dos cursos de Fisioterapia, da região Norte, às Diretrizes Curriculares Nacionais de Fisioterapia, o pesquisador realizou-se uma análise crítica dos projetos pedagógicos de dez cursos de Fisioterapia da região, com base na mesma metodologia utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O autor observou uma transcrição literal de alguns elementos das diretrizes curriculares (TEIXEIRA, p. 54, 2012):

[...] não propiciam a interdisciplinaridade nem a integração teoria-prática, têm a matriz curricular sem interrelação entre as unidades de estudo, privilegiam o aprendizado de conhecimento técnico nos ciclos teóricos e as áreas de formação curativa e reabilitativa durante o estágio supervisionado e não mostram no PPC os mecanismos de organização e acompanhamento do TCC.

Assim, o autor preconiza que as necessidades dos professores do curso de Fisioterapia abrangem também questões de conhecimento dos marcos legais, contexto e de interdisciplinaridade. Em destaque, as diretrizes representam um instrumento imprescindível

para a garantia da qualidade do ensino, posto que estabelecem padrões mínimos nacionais e direcionam a formação de acordo com realidade epidemiológica e com os novos modelos de atenção à saúde (CHESANI *et al.*, 2017).

No estudo de Borges (2016), a pesquisadora analisou o perfil de formação e as competências gerais da formação do fisioterapeuta tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e as competências de promoção da saúde, como orientadores das práticas dos profissionais da saúde. Os dados foram coletados por meio de análise documental; a realização de grupos focais com os docentes e estudantes dos cursos de Fisioterapia de Goiás. Os resultados apontam dificuldades no desenvolvimento das competências gerais preconizadas pelas diretrizes e para Promoção da Saúde, como a falta de articulação do processo formativo com a rede de atenção básica do Sistema Único de Saúde; o currículo tinha um enfoque reabilitador. O modelo de formação do fisioterapeuta ainda está centrado na doença com predominância no modelo biomédico, a formação oferecida parece estar desarticulada com o contexto atual de saúde e com o foco no desenvolvimento de competências para uma formação generalista, crítica, humanista e reflexiva.

Outro marco legal é a atividade de saúde, regulamentada pelo Decreto-Lei 938/69, Lei 6.316/75, Resoluções do Conselho Federal de Fisioterapia (COFFITO), Decreto 9.640/84, Lei 8.856/94. Fica estabelecido que o profissional de saúde, com formação acadêmica superior, habilitado à construção do diagnóstico dos distúrbios cinéticos funcionais, a prescrição das condutas fisioterapêuticas, a sua ordenação e indução no paciente, bem como o acompanhamento da evolução do quadro clínico funcional e as condições para alta do serviço. Na área da educação em Fisioterapia, o fisioterapeuta pode atuar direção e coordenação de cursos, docência nos níveis secundário e superior, extensão, pesquisa e supervisão técnica e administrativa. De acordo com o conselho federal de Fisioterapia, são atribuições do fisioterapeuta na Educação:

- A) Dirigir, coordenar e supervisionar cursos de graduação em Fisioterapia/Saúde. B) Lecionar disciplinas básicas e profissionalizantes dos Cursos de Graduação em Fisioterapia e outros cursos na área da saúde. C) Elaborar planejamento de ensino, ministrar e administrar aulas, indicar bibliografia especializada e atualizada, equipamento e material auxiliar necessários para o melhor cumprimento do programa. D) Coordenar e/ou participar de trabalhos inter e transdisciplinares. E) Realizar e/ou participar de atividades complementares à formação profissional. F) Participar de estudos e pesquisas em Fisioterapia e Saúde. G) Supervisionar programas de treinamento e estágios. H) Executar atividades administrativas inerentes à docência. I) Planejar, implementar e controlar as atividades técnicas e administrativas do ano letivo, quando do exercício de Direção e/ou Coordenação de cursos de graduação e

pós-graduação. J) Orientar o corpo docente e discente quanto à formação do Fisioterapeuta, abordando visão crítica da realidade política, social e econômica do país. K) Promover a atualização didática pedagógica em relação à formação profissional do Fisioterapeuta (COFFITO, p.1, 2021).

O código de ética da Fisioterapia é também um marco legal da profissão, que dispõe:

Capítulo IV – Do Relacionamento com a Equipe:

Artigo 17 – É dever fundamental do fisioterapeuta, incentivar o pessoal sob a sua direção, coordenação, supervisão e orientação, na busca de qualificação continuada e permanente, em benefício do cliente/paciente/usuário e do desenvolvimento da profissão, respeitando sua autonomia (Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 1978, p.1).

Observa-se uma menção de incentivo à qualificação continuada sem muitos detalhes sobre como isso poderia ser realizado. Assim, compete aos professores de Fisioterapia e pesquisadores nas instituições públicas e privadas ponderarem continuamente sobre o tema, de forma a propiciar, compelir e contribuir para a articulação com conselhos, sindicatos, associações e programas que são responsáveis por desenvolver trabalhos de pesquisa nessa área. Abaixo há uma síntese do marco legal da formação de professores dos cursos de Fisioterapia (Figura 15) demonstrando poucas referências sobre o assunto nessa pesquisa documental.

Figura 15 – Síntese do marco legal para formação continuada de professores dos cursos de Fisioterapia.

LDB	Diretrizes Nacionais	Código de ética e COFFITO
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia das instituições no processo de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não fazem referências sobre a formação de professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilização do professor que exerce cargo de chefia: incentivar o pessoal sob a sua direção, coordenação, supervisão e orientação, na busca de qualificação continuada. • Promover a atualização didática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com uma pesquisa sobre trajetórias docentes em Fisioterapia na capital de Alagoas, Maceió, o ingresso na docência foi observado como circunstancial, a experiência na área de assistência, a afinidade com áreas específicas e a identificação com a docência (GUEDES *et al.*, 2013). Os professores que fizeram referência a formação continuada relataram na entrevista que a busca da formação continuada foi devido a uma exigência da LDB: No estado, não tem Pós-Graduação Stricto Sensu para suprir as necessidades locais. Um total de 70% dos professores estava cursando mestrado no esforço de fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior (GUEDES *et al.*, 2013, p.303), o que reflete na falta de sentido e significado para esses docentes.

O significado e o cuidado devem estar presentes nos processos educativos para os profissionais de saúde e tem um amplo sentido em que:

[...] o ideal de profissional que queremos para o nosso sistema de saúde pode ser atingido se reconhecermos as necessidades e o poder criativo de cada um, ouvir o que cada um tem para dizer e refletir sobre a prática profissional inicialmente cheia de valores e de significados, os quais, muitas vezes, se perdem pelo caminho. Precisamos recuperar esses valores em nossos espaços de trabalho, nos centros formadores, nas universidades (BATISTA; GONÇALVES, 2011, p.897).

No que faz referência aos sentidos e significados, o professor de Fisioterapia precisa de discernimento diante de tantas informações, com capacidade crítica, que seja solidário para com a coletividade, comunicativo, ético, apresentando habilidades de relacionamento, e mais do que nunca ter atitudes alicerçadas em valores humanos, para poder administrar todas as suas atividades docentes em sala de aula e fora dela. Nesse aspecto, Tunes, Tacca e Bartholo Junior (2005, p, 689, grifos nossos) dispõem:

A sala de aula é o espaço privilegiado de negociações e de produção de novos **sentidos** e **significados** a respeito, principalmente, dos diferentes conceitos escolares. Isso acontece em uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. Do professor espera-se que conduza o seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou.

O esforço deve se concentrar na proposição de uma formação que permita estabelecer a relação dos conteúdos com as realidades sociais, visando a articulação entre o político e a Fisioterapia como forma de colocar a formação de professores a serviço da transformação social, ou seja, formar a consciência crítica face à realidade social. A autora Noronha (2010,

p.18) faz referência, com bases em Karl Marx, no princípio do conhecimento unitário na formação:

[...] que articula universal e particular; objeto e sujeito; teoria e prática; objetividade e subjetividade; estrutura e conjuntura; conhecimento tácito e conhecimento científico se constitui como uma epistemologia da formação de professores em contraposição à formação fragmentada e rarefeita que caracterizam os cursos de formação (NORONHA, 2010, p.18).

No âmbito da área da saúde, exige-se uma abrangência de atuação do professor de Fisioterapia:

A atuação dos profissionais da saúde não se restringe somente à assistência, englobando também a pesquisa, a gerência e a educação. Um dos lados desse quadrilátero, a educação, envolve atividades com o paciente, família e sociedade, equipe assistencial, além da própria formação de novos profissionais, seja nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação. Assim como para trabalhar em qualquer outra área é necessário ter formação específica, a atuação na educação também carece de preparo (TREVISIO; COSTA, 2017, p 4).

A formação de professores de Fisioterapia contribui para provocar mudanças nas atitudes e crenças dos professores, por meio de processos formativos que promovam a autonomia intelectual e lhes permitam aprofundar e ampliar seu repertório conceitual sobre a docência (SOUZA, 2019).

Diante do exposto, destaca-se que a formação dos professores de Fisioterapia, sejam pautadas numa formação formal, informal ou não formal, condizente com as leis, os pareceres, as portarias e as resoluções que regem esses professores. Uma formação reflexiva, construtiva e condizente com o que o docente tem de experiência na sua trajetória, com o seu trabalho e de acordo com a modalidade de ensino que utiliza no seu contexto para que haja conexão entre mundo do trabalho e acadêmico. Isso deve constar na sua carga horária de trabalho, com salários compatíveis e obter o incentivo institucional para o plano de carreira docente. Uma formação, com bases na ciência da saúde e ciências humanas, respeitando as singularidades e a coletividade, para atuar nessa conjuntura de saúde, com implicação na participação social.

Dessa forma, apesar da quantidade de publicações e teorias, há lacunas dentro do processo de formação de professores, inclusive sobre o que é ser um bom professor de Fisioterapia e quais são suas necessidades dentro de contexto de trabalho.

Por fim, constatamos que, no século XXI, as políticas voltadas para a formação de professores de Fisioterapia, que tornam o desenvolvimento do professor como primordial,

negam essa formação para o professor e afetam o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que transfere para o professor a responsabilidade pela sua formação, assim há a necessidade de direcionar as políticas e programas educacionais no Brasil para formação de professores na área da saúde.

Ressalta-se aqui a importância das pesquisas na área de Fisioterapia para a formação, levando em consideração as questões técnico-científicas, os espaços de formação e a coletividade, a trajetória desse professor e o processo de formação. É primordial pensar nessa formação nos aspectos que envolvem as suas qualidades como docente, as suas experiências, os seus aspectos psicológicos, assim haverá a atuação do professor como um agente propulsor do sistema educacional no sentido de transformação social.

Diferentes direções e abordagens para a formação de professores universitários são consideradas por esses autores, na síntese há um apontamento para uma formação multidimensional dos professores. A análise da fundamentação legal nos permite observar que há uma autonomia das instituições no processo de formação e responsabilização pelo próprio professor de buscar a educação permanente, para exercer cargo de chefia e incentivar o pessoal sob a sua direção, coordenação, supervisão e orientação, na busca de qualificação continuada.

Essa responsabilidade exclusiva do professor limita a sua formação continuada e está no sentido contrário da evolução do sistema educacional. Uma vez que as mudanças na formação de professores vêm se estabelecendo no sentido do individual para o coletivo, o que proporciona uma integração entre os professores, do pessoal para o organizacional e no desenvolvimento de um conhecimento teórico, prático e reflexivo sobre a atuação fisioterapêutica em diferentes setores.

Para finalizar compreende-se que a formação de professores possui um caráter multidimensional, integral e com foco na inovação educacional.

3 TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO HUMANA: DERIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA

Nesta seção, apresentam-se as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia, com base nos seguintes autores: A.N. Leontiev (1960; 1978; 1983); L. I. Bozhovich (1981); A. V. Petrovsky (1980) e F. L. González Rey (2001; 2005; 2007; 2013). Nesta parte, como na que antecede, o principal procedimento de pesquisa tem sido a pesquisa bibliográfica, com os mesmos recursos já explicados no início da seção anterior.

Esta parte foi estruturada nos seguintes subtítulos: 3.1 Contribuições de A. N. Leontiev (1903-1979); 3.2 A teoria das necessidades e da motivação na visão de L. I. Bozhovich (1908-1981); 3.3 Arthur Vladimirovich Petrovsky (1924-2006): subsídios à teoria das necessidades e da motivação; 3.4 Breve acercamento a categoria subjetividade de Fernando L. González Rey (1949-2019); 3.5.3.5 Uma proposta para a mudança: contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Fisioterapia. Os aportes desses cientistas, dentre muitos outros, têm contribuído para o avanço da Teoria Histórico-Cultural e seus enormes subsídios para os avanços da Psicologia, da Pedagogia e da Didática.

Segundo Yasnitsky (2020), a psicologia histórico-cultural funda sua relevância em que coloca seu foco no desenvolvimento da personalidade, numa perspectiva da educação humanizadora, por médio da apropriação da cultura criada historicamente pela humanidade. Neste sentido, referindo-se a Psicologia Histórico-Cultural como um todo, Martínez (2016), argumenta que:

A psicologia russa foi um dos sistemas de pensamento mais significativos da Psicologia do século XX. Apesar de caracterizar-se, essencialmente, pela influência da filosofia marxista e pela significação dada à cultura na constituição da psique humana, produz ideias muito diversas, criativas e polêmicas que, nos seus desdobramentos e desenvolvimentos atuais, contribuem para o avanço na compreensão da complexidade da psique humana (MARTÍNEZ, 2016, p. 165).

Esta citação nos introduz na relevância deste enfoque para encarar diferentes estudos no campo da educação. Alguns estudiosos acrescentam que com Vasili Davydov e seus colaboradores, a Teoria Histórico-Cultural, em específico a teoria psicológica da atividade, ganha destaque para a compreensão do desenvolvimento humano. (ALVES; TEO, 2020, p.5). Ainda sobre Davidov, Libâneo (2004) aponta no artigo: “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a

contribuição de Vasili Davydov” que “[...] o conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo” (LIBÂNEO, 2004, p.7).

Também se destaca que “no Brasil, tem havido notável crescimento da teoria da atividade, cuja fundamentação é associada especialmente ao pesquisador russo A. N. Leontiev (1903-1979)” (TOASSA, 2016, p. 553). Assim, as contribuições de Leontiev dão continuidade, de forma coerente e consistente, à Psicologia Histórico-Cultural (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015; DUARTE, 2001; PRESTES, 2011; SILVA, 2013).

3.1 Contribuições de A. N. Leontiev (1903-1979)

A escolha do psicólogo Aleksei Nikolaevitch Leontiev como um dos autores que permite fundamentar a formação de professores na teoria das necessidades e da motivação humana se deve a que este autor apresenta sólida obra psicológica nessa área de conhecimentos. A. N. Leontiev é conhecido como um dos integrantes da chamada *troika* da psicologia soviética, junto com L. S. Vigotski (1896-1934) e A. R. Luria (1902 – 1977). Acrescenta-se o fato de Leontiev ser um dos seguidores mais destacados de Vigotski e ter contribuído a colocar a Psicologia Histórico-Cultural sobre bases marxistas.

A. N. Leontiev concluiu seus estudos de Psicologia na Faculdade de História e Filologia, em 1923, na atualmente denominada Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou, sob a orientação de Chelpanov (LONGAREZI; FRANCO, 2015). Yanistky (2020) destaca que em vida A. N. Leontiev realizou numerosas publicações e que a lista mais atualizada de seus trabalhos contempla 282 itens, entre trabalhos acadêmicos, artigos de jornais, entrevistas etc., mas que não produziu muitos livros. Já Dimitri A. Leontiev, neto de A. N. Leontiev, em uma entrevista concedida a professores brasileiros (TUNES; PRESTES, 2009, p.310), explica que a teoria da atividade é um desdobramento das obras de Vigotski:

Eles não pensaram juntos essa teoria, visto que as primeiras e principais concepções da teoria da atividade foram formuladas cinco anos depois da morte de Vigotski. Mas, eu diria o seguinte: a teoria da atividade representa um certo modo de desdobramento da teoria de Vigotski. As ideias deste estudioso podem ser desdobradas e a teoria da atividade não tem qualquer contradição com elas. Ela não é o único modo possível de desdobramento de tais ideias, que podem ser desenvolvidas em outras direções. Todavia, isso não aconteceu. Não era a única possibilidade, mas foi a única que se concretizou em tal escala. É uma parte do projeto de Vigotski que já falava de atividade.

Uma das principais inquietações de A. N. Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Desta forma,

Leontiev critica as concepções mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia. Leontiev defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e, a partir daí, a teoria marxista do desenvolvimento social torna-se indispensável. Teórico e experimentador, Aléxis Leontiev não limita seu horizonte ao laboratório. Preocupa-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. Seu campo de estudos compreendeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto, o problema da personalidade. Criou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou da qual se tornou o decano (VILLALOBOS, 2010, p. 12).

Para essa tese foi escolhida a obra de A. N. Leontiev **Atividade, consciência e personalidade** (1979), publicada quatro anos antes da morte do autor. Este livro é considerado sua principal obra, uma espécie de resumo de seu legado intelectual. Contudo, é preciso ter em mente que **Atividade, consciência e personalidade** não representava um livro totalmente novo, mas uma coletânea de artigos acadêmicos publicados em diferentes ocasiões de 1947 a 1974 (YASNITSKY, 2020).

- *Conceitos principais da teoria da atividade de A. N. Leontiev.*

De acordo com Leontiev (1978), o ser humano age impulsionado por motivos em função de finalidades e interesses vinculados à sua vida. Assim, Leontiev (1983, p.50, tradução nossa), conceitualiza a atividade da seguinte forma:

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corpóreo e material. Em sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, essa unidade da vida é mediada pela reflexão psíquica, cuja função real é orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, nem um conjunto de reações, mas é um sistema que tem uma estrutura, etapas internas e conversões, desenvolvimento.¹¹

¹¹ La actividad es una,unidad molar no aditiva de la vida del sujeto corporal y material. En un sentido mas estrecho, es decir, a nivel psicológico, esta unidad de la vida se ve mediada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que este orienta el sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción, así como tampoco un conjunto de reacciones, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo.

O autor ainda afirma que “A Atividade são processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 68). A estrutura da atividade, segundo Leontiev (1978), é composta por: necessidade, objeto, motivo, ações, objetivo e operações. A necessidade dirige e ajusta a atividade concreta do sujeito em um meio objetivo; assim a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade, que somente pode ser satisfeita quando encontra um objeto e esse torna-se o motivo da atividade, o qual representa o estímulo. Assim, compreende-se que o conceito de atividade representa um conjunto de ações e impulsionadas por motivos para atingir uma determinada finalidade.

Para Leontiev (1978), as necessidades humanas apresentam sua base fundamental neste encontro da necessidade com o objeto, que não estão presentes nos animais. Essas necessidades modificam-se ao longo do tempo e vão aparecendo novas necessidades. Leontiev (1983, p.114-115) explica o seguinte sobre as necessidades:

Por si só se segue que o sujeito como indivíduo nasce dotado de necessidades. Mas, repito novamente, a necessidade como uma força interna só pode ser realizada dentro da atividade. Em outras palavras, a necessidade primeiro se manifesta apenas como condição, como premissa para a atividade, mas, assim que o sujeito passa a agir, imediatamente ocorre nele uma transformação e a necessidade deixa de ser o que era virtualmente “em si”. Quanto mais avança o desenvolvimento da atividade, mais sua premissa se torna seu resultado.¹²

A relação do indivíduo com o meio, a fim de satisfazer suas necessidades no processo de evolução, pode ser entendida como forma de integração ao meio, proporcionando orientação no contexto social e natural em que se encontra o sujeito e a correspondente regulação da própria atividade do indivíduo.

Para detalhar as necessidades, Leontiev (1960, p. 341) faz referências a que: “Toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida. Tomemos, por exemplo, a necessidade do alimento” e continua:

¹² “Por sí solo se desprende, que el sujeto como individuo nace dotado de necesidades. Más, repito nuevamente, la necesidad como fuerza interna puede realizarse solamente dentro de la actividad. En otras palabras, la necesidad primeramente se manifiesta sólo como una condición, como una premissa para la actividad, pero, tan pronto el sujeto comienza a actuar, inmediatamente se opera en ella una transformación y la necesidad deja de ser lo que era virtualmente “en sí”. Mientras más avance el desarrollo de la actividad, más su premissa se transforma en su resultado”.

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo que necessita o organismo para satisfazê-las (LEONTIEV, 1960, p.342, tradução nossa).

“As necessidades do homem subjetivamente se manifestam como *desejos e tendências*” (LEONTIEV, 1960, p.345, grifos da autora e tradução nossa¹³). Abaixo estão apresentadas, no quadro 6, as necessidades superiores humanas e exemplos de suas ações.

Quadro 6- Representação das necessidades superiores humanas, de acordo com Leontiev (1960, p.344):

Necessidades	Exemplos
Necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem	Objetos caseiros e instrumentos para o trabalho etc.
Necessidades funcionais	Trabalhar e se relacionar com outras pessoas etc. Um trabalho sem finalidade determinada e sem objeto não pode ser uma necessidade para o homem, já que, em geral, isso deixa de ser trabalho.
Necessidades estéticas, de cultura etc.	Os objetos ideais, tais como a arte, os conhecimentos etc.
Necessidades espirituais	Junção das necessidades de objetos materiais e das necessidades estéticas e de cultura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os *desejos e tendências*, ao mesmo tempo em que se destacam, que aparecem ou satisfazem uma necessidade, regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade (LEONTIEV, 1960, p.345), grifos do autor, tradução nossa¹⁴).

O conceito de necessidade de A. N. Leontiev está claramente relacionado com o conceito de motivo. A necessidade é uma propriedade inerente ao indivíduo, que consiste em que para viver, ele precisa de algum tipo especial de troca e mútuas ações com o meio social e natural e um dos exemplos é a necessidade de alimentos.

O termmotivo no livro **Atividade, Consciência e Personalidade** é descrito como:

¹³ Trecho original: “Las necesidades del hombre subjetivamente se manifiestan como deseos y tendencias” (LEONTIEV, 1960, P. 345)

¹⁴ Trecho original: “Los deseos y tendencias, al mismo tiempo que señalan que a aparecido o se ha satisfecho una necesidad, regulan la actividad del hombre, motivando la aparición, crecimiento o desaparición de esa necesidad.” (LEONTIEV, 1960, p. 345)

Na psicologia contemporânea, o termo “motivo” (motivação, fatores motivacionais) designa fenômenos completamente diferentes. Os motivos são chamados de impulsos instintivos, apetites e inclinações biológicas e, recentemente, experiências emocionais, interesses e desejos; no centro da lista de motivos podemos encontrar, os objetivos vitais e os ideais (LEONTIEV, 1983, p. 114, tradução nossa).¹⁵

O motivo da atividade é aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o. Assim, os motivos da atividade humana caracterizam-se por sua variedade” (LEONTIEV, 1960, p. 346) dispõe que os motivos:

Diferenciam-se uns dos outros, em primeiro lugar, pelo tipo de necessidade a que correspondem. Assim como as necessidades, os motivos dividem-se em *naturais e superiores, entre estes, existem os materiais e os espirituais*. Também podem se diferenciar pela forma com que se manifesta seu conteúdo: podem ter forma de imagem, de conceito, de pensamento, de ideal etc. Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina. Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo. Quando não se dão essas condições e não se planeja o fim correspondente ao motivo, ainda que seja próximo, tal motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que conduz à satisfação da necessidade. Sua ação manifesta-se unicamente numa reação de orientação no meio ambiente e, algumas vezes, origina uma atividade imaginativa em forma de ilusão (LEONTIEV, 1960, grifos dos autores, p. 348, tradução nossa).

A atividade responde a uma necessidade que é sempre objetiva, isto é, precisa se concretizar para ser satisfeita e para a atividade alcançar suas finalidades. Dessa maneira, a satisfação da necessidade com o alcance das finalidades é determinada pelas condições objetivas e subjetivas do indivíduo (SILVA, 2020).

No quadro 7, representamos os motivos e sua descrição, de acordo com Leontiev (1960).

Quadro 7- Representa dos motivos e sua descrição

MOTIVOS	DESCRIÇÃO
Motivos do estudo	Divididos em gerais ou amplos (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro etc.) Outro gênero de motivo é particular e estreito (por exemplo, receber prêmios, não ter castigos)
Motivos morais	Um mesmo ato pode ter distinta significação moral, segundo seu motivo e, portanto, será julgado de diferentes maneiras pelos demais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁵ “En la psicología contemporánea con el termino de “motivo” (motivación, factores motivacionales) se designan fenómenos completamente distintos. Se denominan motivos los impulsos instintivos, los apetitos biológicos e inclinaciones, y recientemente, las vivencias emotivas, intereses y deseos; ocupando el lugar central en la lista de motivos podemos encontrar, los objetivos vitales y los ideales” (LEONTIEV, 1983, p. 114).

Resulta claro que, na atualidade, esse quadro pode ampliar-se de maneira considerável. Os motivos podem ser fisiológicos, emocionais ou afetivos; podem ser cognitivos; de desenvolvimento profissional e realização pessoal e social; podem ser artísticos, científicos, de desenvolvimento tecnológico etc.

As emoções em relação aos efeitos, ao motivo dado, desempenham o papel de “sanção” positiva ou negativa. Mesmo o desempenho bem-sucedido de uma determinada ação nem sempre envolve emoções positivas, também pode gerar fortes experiências negativas que são indicativas de que, do ponto de vista do motivo norteador da personalidade em questão, tal sucesso é um fracasso, o que também é válido no nível de reações de adaptação simples (LEONTIEV, 1983).

Blagonadezhina, autora da Psicologia Histórico-Cultural (1960, p. 358p) conceitua: “As emoções são as experiências mais simples de cuidado relacionadas à satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas”. A autora diferencia as emoções dos sentimentos, da seguinte maneira:

Os sentimentos, ao contrário, são específicos do homem. Eles têm um caráter histórico, uma vez que apareceram no desenvolvimento histórico da humanidade e são modificados no curso desse desenvolvimento. Mudanças nas condições sociais de vida modificam a atitude do homem em relação ao mundo e, em consequência, mudam seus sentimentos” (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359, tradução nossa).¹⁶

A sensorialidade vincula os significados com a realidade do mundo objetivo na consciência do sujeito, *o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo*, com os seus motivos (LEONTIEV, 1978, p. 120, grifos do autor). O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana em que o sujeito carrega as opiniões, ideias, afinidades e sentimentos acerca de um fenômeno que possui origem social.

A diferença entre emoções e sentimentos, a partir das necessidades, é descrita da seguinte maneira: as emoções estão relacionadas mais à satisfação de necessidades orgânicas e condizentes com as sensações. Porém, os sentimentos correspondem as necessidades culturais

¹⁶ Los sentimientos, por el contrario, son específicos del hombre. Tienen un carácter histórico, ya que aparecieron en el desarrollo histórico de la humanidad y se modifican en el curso de ese desarrollo. Los cambios en las condiciones sociales de vida modifican la actitud del hombre hacia el mundo y, en consecuencia, cambian sus sentimientos” (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359).

e espirituais, as quais apareceram durante o desenvolvimento histórico da humanidade (MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011).

As necessidades e motivos se correlacionam com as emoções e sentimentos, e também com o meio externo, que cria outras necessidades e compreende-se que novos motivos modificam a atividade, ou seja,

O motivo é o que mobiliza o sujeito para a ação e quando o motivo coincide com o objeto da ação temos uma atividade, pois quando o que move o sujeito não coincide com o objeto, a ação não tem um sentido pessoal, se constitui apenas numa ação. A atividade se constitui de um conjunto de ações articuladas por um objetivo, direcionada a um objeto que, por isso mesmo, mobiliza o sujeito para ele (GIMENES; LONGAREZI, 2011, p.710).

Nessa perspectiva, o motivo é compreendido no sentido de ser aquilo que o impulsiona, encontrando-se, neste plano, “os móveis da ação individual que traz satisfação” (CASTRO, 2009, p.185). Por conseguinte, não é a finalidade que impulsiona a atividade de prática do sujeito na relação com o mundo ao seu redor, mas sim o próprio objeto como portador de necessidades, que condiciona o sujeito a agir no mundo circundante e objetivar um produto.

As pesquisadoras, Longarezi e Franco (2015) descrevem que, no contexto brasileiro, cujo modelo capitalista está inserido na sociedade e escola, as práticas escolares estão fixadas em ações, porém as necessidades não são o princípio dessas práticas; e o motivo não coincide com a finalidade da ação. Isso torna o modelo propício para alienação. Onde não há um sentido pessoal em relação à educação, de significação social e não há apropriação-objetivação cultural do homem para que a humanização aconteça para além da alienação. Outra premissa é que o que o move o estudante na escola não coincide com o conteúdo da atividade de estudo e assim motivo e objeto não se correspondem, que é outro aspecto da alienação.

Sabe-se que a educação é um processo de apropriação cultural e a mediação docente é fundamental para que isso ocorra (TOTI; SILVA, 2018). Desta forma, a educação está na condição de atividade construtora do psiquismo humano. Com isso, “a Educação (não só escolar) é direito dos sujeitos para apropriação eficaz da cultura, para se constituírem na genericidade humana” (TOTI; SILVA, 2018, p.5). Assim, a base da teoria da atividade, defendida por Leontiev (2004), está na relação de dependência entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem. Para Alves e Teo (2020, p. 5, grifo dos autores) “[...] a *atividade* está na origem do que em nós é *humano* e não se reduz à ação mecânica ou motora dos indivíduos. Trata-se de algo um pouco mais complexo”.

O objetivo é compreender os acontecimentos psíquicos como resultado da atividade do sujeito frente à materialidade circundante e não mais abstraídos ou deslocados desta. Superar, então, a noção de psíquico como isolada da vida real e da noção de consciência como algo que permanece essencialmente a mesma no decorrer das transformações sociais e históricas é o objetivo que o conceito de atividade busca alcançar (CASTRO, 2009, p.185).

Em relação aos aspectos de formação de professores, compreende-se que [...] “o professor não nasce professor. Ele se constitui historicamente; aprende sem se desvincular do mundo que o rodeia; aprende com o outro e aprende também refletindo (LOPES, 2009, p. 55) e reforçando essa ideia Moretti (2007, p.101), diz que:

[...] se, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho – a atividade de ensino – ou seja, o professor constitui-se professor na atividade de ensino.

Nos estudos de Leontiev, compreende-se que a natureza humana é uma construção cultural, pois não nascemos humanos, nos tornamos humanos pela mediação de artefatos materiais e simbólicos disponíveis na cultura que, por sua vez, são produtos das transformações na natureza decorrentes da ação humana (trabalho), logo historicamente produzida (ALVES; TEO, 2020).

- *O caráter*

No que se refere ao caráter do indivíduo, o psicólogo russo Krutetski (1960, p. 463, tradução nossa¹⁷) conceitua: “representa a combinação das qualidades fundamentais da personalidade que distinguem um dado sujeito como membro da sociedade em que expressam sua atitude no mundo que o rodeia e manifesta em sua conduta e seus atos”. Isso demonstra que a influência social pode promover influências sobre o caráter, que não é estático, mas que sofre modificações ao longo da vida no convívio familiar, na escola, no trabalho e na organização social. Sendo assim, “o caráter está estreitamente ligado às facetas da personalidade, e em primeiro lugar, as capacidades e temperamento do indivíduo” (KRUTETSKI, 1960, p. 464, tradução nossa¹⁸).

¹⁷ Trecho original: “es la combinación original y individual de las cualidades fundamentales de la personalidad que distinguen a un sujeto dado como miembro de la sociedad, expresan su actitud hacia el mundo que le rodea y se manifiestan en su conducta y en sus actos” (KRUTETSKI, 1960, p. 463)

¹⁸ Trecho original: “el carácter está estrechament ligado a otras facetas de la personalidad y, en primer lugar, a las capacidades y el temperamento del individuo” (KRUTETSKI, 1960, p. 464)

A personalidade possui a combinação de características peculiares de uma pessoa e com o fato de ser um membro de um grupo social. Além disso, o caráter se constitui na trajetória de vida do homem, mas que sofre interferências sociais,

O autor Krutetski (1960) descreve que o caráter sofre modificações da atividade prática do homem e as suas características aparecem na relação com a sociedade em qualquer idade. Ele aponta que o coletivismo é uma característica de caráter em que o indivíduo tem a finalidade e a tendência de estar dentro da coletividade que consiste em prestar ajuda aos demais companheiros e membros da sociedade. Outra característica de caráter é o humanitarismo que tem uma relação de amor e uma delicadeza com o outro, com seus sentimentos, preocupações, com boa vontade de ajudar e dar suporte. Em contradição, as características negativas do caráter consistem em individualismo ou egoísmo em que a preocupação é com o próprio bem-estar pessoal.

Essa dimensão social que tem seus valores, pautadas na cultura, orienta as atividades do homem. Desse modo, o caráter pode ser conduzido, desviado e/ou modificado frente ao processo de educar devido a essa influência social.

Uma das características do caráter em relação ao trabalho é a honestidade, em que consiste em fazer o trabalho da melhor forma. Ao contrário, a preguiça e a negligência são características negativas do caráter em que há um descuido com as tarefas. Outra característica positiva é a iniciativa, ou seja, a maneira de apresentar uma atitude criadora para o trabalho e em contraponto existem: a rotina, a inércia e o conservadorismo em que são consideradas atitudes negativas do trabalhador diante do que é novo, porém podem executar o trabalho com honra e cuidado. Os autores apresentam também a economia como caráter positivo, em que o trabalhador procura evitar gastos desnecessários, supérfluos e irracionais de materiais, o que traz uma conservação de bens e não produz acumulação (KRUTETSKI, 1960).

Ressalta-se que o caráter no trabalho ou em outras condições não é considerado fixo. Dessa maneira, tanto o temperamento quanto o caráter, como um dos atributos da personalidade, sofrem influências positivas ou negativas do meio social. “Ao conhecer a realidade e transformá-la com o seu trabalho, o homem reage de maneira diferente aos objetos e fenômenos reais, as coisas, aos acontecimentos, as outras pessoas, as suas próprias ações e a sua personalidade” (KRUTETSKI, 1960, p.355, tradução nossa¹⁹).

¹⁹ Trecho original: “Al conocer la realidad y transformarla con su trabajo, el hombre reacciona de una forma o de otra ante los objetos y fenómenos reales, ante las cosas, los acontecimientos, las otras personas, ante sus propios actos, y su personalidad” (KRUTETSKI, 1960, p. 355)

O conceito da personalidade necessita ser mais bem dimensionado e trabalhado dentro dos seus determinantes histórico-sociais e problematizado segundo suas principais propriedades, ou seja, o temperamento e o caráter precisam que sejam desenvolvidos em equilíbrio com a satisfação das necessidades desse homem (SILVA; SILVA, 2014).

Entre as características do caráter da própria personalidade há a modéstia que consiste em compreender que seus êxitos pessoais não são superiores aos da coletividade. Entretanto, a modéstia está intimamente ligada a autocrítica, com uma grande exigência para si mesmo e compreende o valor de seu trabalho e sabe sobre seus equívocos. Na modéstia há um sentimento de dignidade própria e reconhecimento do valor da sua personalidade e de seus êxitos de trabalho para o benefício de todos. Os autores diferenciam a modéstia da timidez, em que nesta há uma tendência da pessoa de ocultar-se e não valorizar sua qualidade e seu progresso. A modéstia difere também da arrogância, engrandecimento, imponência, ostentação e soberba, ou seja, uma autoestima exagerada que se coloca em primeiro plano e considera que os demais estejam por baixo (KRUTETSKI, 1960).

As características que ele quer do caráter de um homem são: a) Orientação com um fim determinado, que corresponde a um caminho direto, que está disposto a dar todas as suas forças e capacidades para realização planejada e sem desvios; b) Independência é uma outra característica apontada pelo autor como convicções e pontos de vista, mas que ouve, pondera e aceita, conselhos e indicações dos demais (caso sejam racionais). O que difere do negativismo que é uma característica negativa do caráter por se tratar de uma resistência infundada a tudo que vem de outras pessoas. O contraponto ao negativismo é a sugestionabilidade que sofre influências externas sem considerar suas convicções e pontos de vista; c) Decisão é outra característica que é tomar decisões rápidas e fundamentadas em situações difíceis e sem esperas desnecessárias; d) Perseverança é saber levar até o fim a decisão tomada e alcançar o objetivo proposto, superando todas as dificuldades e obstáculos em seu caminho. O que não é a mesma coisa que obstinação e que é um caso particular de negativismo em que há uma irracionalidade na busca das finalidades; e) Domínio de si mesmo que é a inteireza é a capacidade de controlar a conduta, dominar a si mesmo, nos movimentos e linguagem, abster-se de ações desnecessárias que são prejudiciais em determinadas condições; f) Disciplina, que significa a continuação das regras e exigências da sociedade; g) Valor e ousadia que consistem na disposição do homem para conseguir uma finalidade, o contrário tem se a pusilanimidade e o medroso cujo medo de perder a própria vida pode gerar algum tipo de traição ao seu dever (KRUTETSKI, 1960).

Os pesquisadores Machado, Facci e Barroco (2011) descrevem que o homem deveria ser educado para os sentimentos, no intuito de desenvolver um posicionamento diante da realidade e construir novas formas de atuar nessas circunstâncias, com novos sentimentos e uma nova moral, ou seja, a moral do homem com o sentimento da coletividade e a valorização do trabalho.

Resumindo, considera-se que os conceitos de atividade, necessidade, motivo (motivação) e caráter são de grande contribuição para a formação dos professores em geral, pois o preparo profissional docente tem as características de uma atividade específica, que os profissionais da educação devem aprender a desenvolver durante toda sua vida acadêmica. Nessa perspectiva, a atividade de formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia deve ter seu cerne no atendimento das necessidades e motivações afetivas, cognitivas, morais e profissionais deles. Isto se torna essencial num contexto de formação em saúde, em que os aspectos pedagógicos e humanos são geralmente relegados a segundo plano.

3.2 A teoria das necessidades e da motivação na visão de L. I. Bozhovich (1908-1981)

- *L. I. Bozhovich: necessidades e motivação (1981)*

A pesquisadora Lídia Ilinichna Bozhovich nasceu no ano de 1908 em Kursk e faleceu em julho de 1981. Realizou uma pesquisa experimental sobre imitação, como estudante no instituto Lenine de Moscou, sob a orientação de L. V. Vigotski. Trabalhou em um sanatório de Psiconeurologia no Departamento de Psicologia da Academia de Educação Comunista, também dirigido por Vigotski. Nos anos de 1930, trabalhou formalmente em Poltrava e passou a integrar o chamado grupo de *Jarkov*, que era Divisão de Psicologia da Academia Psiconeurológica de *Jarkov* (MARTÍNEZ, 2016); “ela foi uma das figuras chaves da psicologia em Moscou” (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p.270). O grupo *Jarkov* era composto por A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. V. Zaporozhets, E. P. I. Zinchenco (CHUDNOVSKY, 2009 *apud* MARTÍNEZ, 2016).

Os pesquisadores Mori e González Rey (2012), apresentam algumas reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética, focando algumas omissões da interpretação ocidental em relação a alguns pesquisadores, do núcleo significativo do grupo de Vygotsky. Citam e acrescentam [...] a “*piaterka*” composta por Bozhovich, Zaporochets, Levina, Morozova e Slavina” (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p.269, grifo dos autores). Os autores apontam

também as relações e contradições no interior do grupo *Jarkov*, que necessitam ser estudados em profundidade.

Dentre os autores que não estiveram no “mainstream” da Psicologia Soviética, não se pode deixar de mencionar a *L. I. Bozhovich*, aluna de Vygotsky, importante crítica de *A. N. Leontiev* e integrante do grupo de *Jarkov*, de quem logo se afasta para desenvolver as ideias de Vygotsky no estudo da *motivação e da personalidade*, temas abandonados por um longo tempo pelos seguidores da Teoria da Atividade. Ela foi uma das figuras chaves de psicologia em Moscou (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p.270, grifos nossos).

Mesmo sendo considerada uma expoente da psicologia soviética, *L. I. Bozhovich* é pouco conhecida no Brasil. Ela contribuiu de forma significativa para a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano e para a compreensão das necessidades, da motivação e da formação da personalidade como processos complexos (MARTÍNEZ, 2016). “Ela é uma crítica das posições de *A. N. Leontiev*, e responsável pela elaboração geral da personalidade e de sua formação”. (MARTÍNEZ, 2016, p. 166). A psicóloga *Bozhovich* (1981, p. 30, tradução nossa²⁰) justifica a razão da escolha dessa temática: “O interesse especial pelo estudo psicológico da personalidade, constitui antes de tudo, uma reação à psicologia experimental, tradicional, que havia fracassado aos olhos da prática”.

A autora dá ênfase ao caráter ativo do desenvolvimento da personalidade desde o primeiro ano de vida até a juventude. Divide o desenvolvimento escolar em três etapas sucessivas: idade escolar primária, média e superior, uma divisão em certa medida empírico, que necessita de embasamento científico rigorosamente estabelecido (BOZHOVICH, 1981).

Para *Bozhovich*, cada etapa se caracteriza por um conjunto especial de condições de vida e da atividade dos alunos e pela estrutura das particularidades psicológicas que se formam sob as influências dessas condições. Por isso, o vínculo entre as condições de vida escolar e suas particularidades psicológicas carrega um caráter dialético complexo. Por uma parte, a transição para as novas condições de vida dependem de um desenvolvimento anterior e é possível graças ao êxito que a criança obtém nesse desenvolvimento. Por outro lado, as exigências apresentadas pela vida da criança na nova etapa de desenvolvimento condicionam a formação subsequente de sua psique (BOZHOVICH, 1981).

A pesquisadora *Bozhovich* defende a ideia da pesquisa científica na prática pedagógica como forma de realizar as correções necessárias na formulação dos problemas psicológicos das

²⁰ Trecho original: “El interés especial por el estudio psicológico de la personalidad, [...] constituye, ante todo, una reacción a la psicología experimental, tradicional que había fracasado a los ojos de la práctica” (BOZHOVICH, 1981, p. 30)

crianças e no próprio desenvolvimento da pesquisa, por meio da investigação e conclusão, como um mecanismo autorregulatório. Por meio da consolidação de práticas pedagógicas que permeiam as relações entre as crianças e a cultura, é possível organizar atividades escolares que focalizem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e da personalidade. Nesse sentido, Lev Vigotski, no plano metodológico e conceitual, defendia também os estudos teóricos e empíricos:

Trata-se da demanda por um “materialismo psicológico”, que ele defendeu, em analogia ao “materialismo histórico” de Karl Marx e Friedrich Engels, como quadro metodológico e conceitual que residiria entre a filosofia propriamente dita e a pesquisa histórica e sociológica concreta. Semelhantemente, a proposta de Vigotski por um “materialismo psicológico” refletia a necessidade que se percebia de uma base de conhecimento em nível intermediário entre a filosofia marxista e a pesquisa psicológica concreta – tanto teórica quanto empírica – no contexto do mundo real e nos contextos de aplicação na União Soviética das décadas de 1920 e 1930 (YASNITSKY, 2020, p.124).

Falando sobre o desenvolvimento da criança, Bozhovich afirma que “os psicólogos e pedagogos esquecem que o desenvolvimento psíquico da criança tem sua lógica interna, suas próprias leis e não é reflexo passivo da realidade”. (BOZHOVICH, 1981, p. 115, tradução nossa²¹). Outra contribuição apontada pela pesquisadora à psicologia da educação, relativa a formação da personalidade, é o papel da vontade e da autodeterminação no comportamento da criança. O fato de que condições externas semelhantes produzirem efeitos diferentes em crianças distintas reflete a concepção de mundo e a sua condição de pessoa ativa e autodeterminada da criança em relação ao seu próprio contexto. (MARTÍNEZ, 2016).

No desenvolvimento da psique da criança existe um complexo processo dialético em que necessita de uma análise “[...] não somente das condições objetivas, que influenciam a criança, mas as particularidades já formadas de sua psique, através das quais se refratam as influências dessas condições” (BOZHOVICH, 1981, p. 115, tradução nossa²²).

A pesquisadora afirma que é possível analisar a adaptação escolar das crianças e o desenvolvimento sexual dos adolescentes com os seus conflitos, suas relações de grupo, a autoavaliação, assim como suas frustrações. Também os hábitos e as habilidades, o processo de desenvolvimento intelectual, a relação de grupos e as regras de moral social também podem ser

²¹ Trecho original: “los psicólogos y pedagogos olvidan la irrefutable concepción de que el desarrollo psíquico del niño tiene su propia lógica interna, sus propias leyes y no es un reflejo pasivo de la realidad” (BOZHOVICH, 1981, p. 115)

²² Trecho original: “[...] no sólo de las condiciones objetivas que influyen sobre en el niño, sino también de las particularidades ya formadas de su psiquis, a través de las cuales se refractan las influencias de estas condiciones” (BOZHOVICH, 1981, p. 115)

observadas nas crianças e nos jovens (BOZHOVICH, 1981). Ainda sobre o tema da personalidade, Martínez (2016) brinda sua visão da seguinte maneira:

[...] a personalidade como sistema, corresponde a um determinado nível de desenvolvimento psíquico, que começa a surgir desde os primeiros anos de vida. Tal nível caracteriza-se pela autopercepção do homem de ser um todo único, diferente dos outros, pela existência de opiniões, atitudes, exigências e valorações morais próprias, assim como pela sua atividade, ou seja, a capacidade do homem transformar a realidade e a se transformar, conforme seus objetivos (MARTÍNEZ, 2016, p. 166).

Vigotski coloca que a vivência reflete os aspectos da relação do sujeito com o meio, o caminho mais idôneo para tal análise é estudar as suas vivências. Por trás da vivência se encontram suas aspirações, desejos, propósitos, em completo entrelaçamento e sua correlação com as possibilidades de satisfação. E todo esse complexo sistema de vínculos, todo esse mundo de necessidades e aspirações devem ser decifrados para compreender as características das influências externas sobre o desenvolvimento da criança (BOZHOVICH, 1981).

Em relação as necessidades estabelecidas por Bozhovich, a pesquisadora Martínez (2016, p. 172) explica que:

As necessidades se relacionam com mudanças na situação de vida da criança, no sistema de relações ao seu redor, o bem-estar emocional acontece quando é capaz de responder às exigências que lhe são colocadas e é esse o fator que gera as necessidades específicas para aquele momento da vida. O que vale ressaltar que o adulto também sofre mudanças quando modifica seu modo de vida, suas experiências, seus conhecimentos, o nível da evolução psíquica. Assim, novas necessidades vão surgindo de acordo com desenvolvimento da criança e surgem novas formas de conduta, ações ao assimilar os elementos da cultura.

É imprescindível compreender as necessidades e aspirações da criança, como possibilidades de satisfação e assim é possível anteceder, em grande probabilidade, o caráter das vivências. A ideia é de que a vivência reflete realmente o estado de satisfação do sujeito e sua relação mútua com o meio social (BOZHOVICH, 1981). A força motriz do desenvolvimento das qualidades psíquicas da criança, de acordo com Bozhovich, pode ser explanada da seguinte forma:

A formação da personalidade da criança se determina pela correlação entre o lugar que ocupa no sistema de relações humanas, acessíveis por ela, e por conseguinte, entre as correspondentes exigências que se apresentam de uma parte, e de outra, pelas particularidades psicológicas formadas já como resultado de sua experiência anterior. Precisamente, desta correlação surge a posição interna da criança, ou seja, o sistema de suas *necessidades* e aspirações (representadas *subjetivamente nas vivências*

correspondentes), que a interpreta e mediatiza as influências do meio, se converte na força motriz direta que se desenvolve nas qualidades psíquicas (BOZHOVICH, 1981, p.141, tradução nossa, grifos nossos).

No contexto de uma instituição, o que pode ser considerado em relação a essa perspectiva? As pesquisadoras da Pontifícia Universidade de Campinas (PUC), Souza e Andrada (2013), dentro do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, oferecem algumas contribuições e sugerem ações que possam respaldar a prática do psicólogo em contextos institucionais, principalmente na escola. De acordo com essas autoras, algumas ações foram apontadas a partir de uma reflexão das obras de Vigotski para a compreensão do psiquismo:

Investir no diálogo como espaço de manifestação dos sujeitos, em que o exercício da fala e da escuta possa promover a reconfiguração de sentidos e significados das experiências vividas no contexto institucional. [...] Utilizar a arte como materialidade que favorece a expressão de *afetos*, pela apreciação de linguagens artísticas como, música, poesia, artes visuais e filmes, favorecendo, assim, a elaboração de *emoções* e sentimentos pela reflexão sobre os aspectos da obra. [...] Estimular os sujeitos à superação dos limites por meio da cooperação (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 363, grifos nossos).

Durante a leitura do livro de Bozhovich foi possível observar paralelos que a autora faz entre a teoria de Vigotski e a própria teoria, porém essa psicóloga soviética buscou detalhar os conceitos desenvolvidos por Vigotski e fez várias referências à abordagem da Teoria Histórico-Cultural. O ponto chave de Bozhovich, no conceito de vivência, é que a psicóloga preconiza a possibilidade de verificar a interferência ou não de uma determinada situação no desenvolvimento de uma criança, a partir da análise das circunstâncias e compreensão de quais necessidades da criança estão emergindo. Assim, Martínez (2016, p.173) dispõe:

As necessidades biológicas trazem tranquilidade e sossego, a satisfação das necessidades de impressões exteriores se produz por meio de processos em que a satisfação, longe de representar um momento de êxtase e finalização, representa uma qualidade que mantém a tensão do processo vivido, gerando estados emocionais como euforia, curiosidade e interesse, processos emocionais decisivos para o desenvolvimento das necessidades. Prolongar ou intensificar as emoções positivas o indivíduo se vê estimulado à ação, não pela necessidade ou falta de algo, mas pela procura de uma nova sensação, uma forma qualitativamente nova de necessidade.

A *vivência* é a unidade que permite estudar a relação afetiva da criança com o meio, ou seja, o que experimenta e o que aporta fazer a mudança de nível do desenvolvimento. A relação afetiva, a vivência afetiva, a conduta afetiva e a emoção intensa produzem modificações no sentido que a educação deseja. Na psicologia se descreve que os sentimentos, as emoções, os

afetos, em uma palavra, as vivências do sujeito são reflexos das necessidades que tem nesse momento (BOZHOVICH, 1981).

A vivência representa um conceito de vital importância para o desenvolvimento das pesquisas educativas, porque permite estudar o sistema de necessidades e motivos que determinaram aquela vivência, assim como a inter-relação entre seu conteúdo e sua força (GRASS, 2017, p. 53).

A sociedade oferece a criança e ao adolescente o que a cultura criou até aquele momento, espera-se que o impacto destas influências no desenvolvimento da personalidade aconteça de forma planejada ou não, por meio das vivências e da atividade que o sujeito realiza (GRASS, 2017). No que se refere à vivência para a formação de professores, Bolzan e Powaczuk (2017, p. 165) enfatizam que:

As oportunidades afetivas, sociais, políticas, culturais e acadêmicas, vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas, influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão acerca da atividade de produção da docência como uma ação ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular.

Outro enfoque de Bozhovich foi o estudo dos motivos, sua origem e desenvolvimento, suas mudanças e sua ampliação na transição por diferentes idades. No que diz respeito ao motivo, é tudo aquilo que incita a atividade da criança, inclusive a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade, que muitas vezes desempenham a função de estímulos contrários aos desejos imediatos da criança (BOZHOVICH, 1981).

Assim, foi escolhido como foco de estudo os motivos da atividade de aprendizagem, por considerar-se a atividade de estudo como a dominante por toda a vida escolar e pelo valor conferido a estes tipos de motivos, nesta etapa de desenvolvimento psíquico. Dessa forma, a pesquisa e a produção teórica concentraram-se no caráter das mudanças qualitativas do desenvolvimento dos motivos de aprendizagem (quadro 8) e dos fatores que o condicionam (MARTÍNEZ, 2016).

Quadro 8- Categorias dos motivos da aprendizagem (MARTÍNEZ, 2016, p. 178).

Conteúdo	Campos das relações recíprocas
Interesses cognitivos, necessidade de atividade intelectual, necessidade de adquirir novas capacidades e conhecimentos.	Necessidade de receber aprovação e desejo de ocupar um lugar nos seus sistemas de relações etc.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No que se refere aos estudos psicológicos da idade escolar superior, Bozhovich comenta que, na época, existiam poucos trabalhos sobre o assunto. E que nessa fase era apenas fixação e aprimoramento do desenvolvimento psicológico da adolescência:

Precisamente na adolescência, ocorre o estabelecimento das formas superiores de pensamento - o pensamento conceitual - e a reestruturação, com base nisso, de todos os processos psíquicos cognitivos (BOZHOVICH, 1981, p. 303, tradução nossa).²³

O que caracteriza a idade escolar superior e a diferencia das demais, idade escolar primária e média é a escolha profissional devido ao nível psíquico dos alunos e isso tem relação com o desenvolvimento alcançado nessa fase, pois se confronta com a escolha do caminho a seguir no futuro, com a necessidade de encontrar seu lugar no trabalho, na sociedade e na vida (BOZHOVICH, 1981).

Bozhovich traz a necessidade de autodeterminação nos escolares superiores. Dessa maneira, compreender o que os rodeia, compreender a si mesmo e encontrar o sentido de sua própria existência é primordial para o seu desenvolvimento. Essa vivência contribui para análise e valoração do aspecto moral de suas atuações, o que é essencial para a maturidade civil e laboral dessa idade (BOZHOVICH, 1981). Nessa idade superior é relevante para que o aluno forme sua própria opinião: “essa conexão da ciência com a vida também tem uma importância decisiva para o caráter de assimilação do próprio conhecimento científico e para a formação da concepção de mundo dos alunos” (BOZHOVICH, 1981, p. 318).²⁴

De acordo com a pesquisa de Almeida (2008), na tese “Psicologia Histórico-Cultural da Memória”, os processos mnemônicos são regulados por emoções e sentimentos dos sujeitos, assim como são “determinados pelos motivos e necessidades da atividade, significados e sentidos da realidade (e dos conteúdos memorizados) para os indivíduos” (ALMEIDA, 2008, p.6).

²³ “Precisamente en la adolescencia tiene lugar el establecimiento de las formas superiores del pensamiento -el pensamiento conceptual - y la reestructuración, sobre esta base de todos los procesos psíquicos cognoscitivos”. (BOZHOVICH, 1981, p. 303).

²⁴ “Esta conexión de la ciencia con la vida también tiene una importancia decisiva para el carácter de la asimilación de los propios conocimientos científicos y para la formación de la concepción del mundo de los alumnos” (BOZHOVICH, 1981, p. 318).

Em síntese, L. I. Bozhovich, aborda o conceito de desenvolvimento da personalidade em diferentes estágios da vida e cria uma estrutura de pesquisa na psicologia educacional. A psicóloga traz uma contribuição significativa em sua teoria que é ocupada pelo conceito de sistema social e teoria do desenvolvimento que são guiadas pelo princípio da transformação da personalidade. Isso significa que cada etapa de sua formação é caracterizada por um sistema de relacionamentos em que a realidade está mudando e existe uma estrutura motivacional por trás dessas mudanças.

Assim, é interessante refletir sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na formação de professores, nas bases teóricas de Bozhovich, uma vez que essa teoria permite fazer uma sugestão de pesquisas para compreender a personalidade dos professores, as forças motrizes do processo do seu desenvolvimento e as especificidades do seu trabalho. Nesse aspecto, a formação continuada tem um potencial de impulsionar o processo de desenvolvimento integral dos professores em diferentes dimensões: cognitiva, psicológica e social, de acordo com o enfoque do ensino proposto e com inter-relação entre elas num processo dinâmico e contextualizado.

3.3 Arthur Vladimirovich Petrovsky (1924-2006): subsídios à teoria das necessidades e da motivação

Os professores Mello e Campos (2015) descrevem que Arthur Vladimirovich Petrovsky nasceu no ano de 1924 em Sebastópol, viveu toda sua vida em Moscou, cidade que faleceu em 2006. Em 1941 lutou na guerra como voluntário e depois estudou no Instituto pedagógico, no qual terminou a faculdade de filosofia em 1947. A sua tese de doutorado foi em história da psicologia, sobre um pensador do século XVIII chamado Radichev, na década de 1950. Posteriormente, fez outra tese em 1965 sobre a pseudociência e, em 1967, escreveu a história da psicologia soviética. Petrovsky tem um importante papel na Psicologia Social Soviética para compreender a personalidade humana, a partir da coletividade (CORREIA, 2020).

O conceito das relações humanas tem duas concepções em psicologia: uma é a interconexão entre sujeito e objeto, estabelecida objetivamente (relações objetivas) e a outra é a reflexão ou vivência dessas interconexões (subjetiva da personalidade) (PETROVSKI 1980, tradução nossa). Dessa forma, Petrovski buscou compreender a necessidade da psicologia de “almejar metodologicamente a condição concreta do ser humano, a partir do seu tempo e espaço, histórica e culturalmente constituído” (CORREIA, 2020, p. 149).

Ele elegeu a psicologia da personalidade como objeto da pesquisa com enfoque na perspectiva de conjunto, como caráter, temperamento, intelecto e interesses predominantes (PETROVSKI, 1980). Esse autor percebeu que deveria seguir orientações metodológicas dos estudos das relações interpessoais de pequenos grupos e de coletivos, ao invés de investigar a personalidade de forma direta. A partir do tema da personalidade ele estudou as relações intrafamiliares, que têm grande importância para a área educacional, e explicou a sua preocupação de estudar além da psique. Segundo a sua concepção, esse seria apenas um aspecto da personalidade. A sua maior contribuição nos estudos da personalidade foram os estudos sobre o contato contínuo do homem com outras pessoas, mediante a atividade de trabalho que, com ajuda da linguagem, se converte em sujeito do conhecimento, possibilitando a transformação da realidade (MELLO; CAMPOS, 2015).

No que se refere ao aspecto emocional e volitivo na atividade do sujeito, Petrovsky (1980, p. 336, tradução nossa) em um dos seus estudos define o sentimento como: “o reflexo do cérebro nos seres vivos, das atitudes em direção aos objetos que satisfazem ou impedem a satisfação das necessidades”, diferentemente de desejos, sensações, atrações e consciência.

O autor diferencia emoções de sentimentos em que as emoções correspondem a concretização do processo psíquico de vivência dos sentimentos. Os sentimentos formam um sistema de sinais que indicam quais os acontecimentos do mundo exterior que são significativos para o indivíduo e os sentimentos passam a ser motivações prolongadas ou breves da atividade humana e das ações, com tendências em direção a um objetivo imaginado ou razoável (PETROVSKI, 1980).

“Os sentimentos são fenômenos subjetivos, conhecidos e gerados por um mundo objetivo”. (PETROVSKI, 1980, p. 338, tradução nossa²⁵). O indivíduo em sua atividade prática e teórica precisa dominar esses sentimentos, conter as emoções e trocar suas enraizadas avaliações de fenômenos ou situações de seu próprio mundo subjetivo (PETROVSKI, 1980). Sendo assim, “Todo o subjetivo, é sempre por sua origem e sua essência, algo objetivo, algo real, é dizer, material transplantado na mente humana e ali transformado”. (PETROVSKI, 1980, p. 338, tradução nossa).

Uma pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estudiosa de Petrovsky, afirma que as características das relações interpessoais de um grupo socialmente desenvolvido em

²⁵ Trecho original: “Los sentimientos son fenómenos subjetivos, conocidos y generados por el mundo objetivo.” (PETROVSKI, 1980, p. 338)

coletivo, a identificação eficaz e emocional do grupo, consiste na expressão de uma conduta dos membros para consigo mesmo, que é coincidente entre os membros do coletivo e que está relacionado com os princípios moralmente aprovados pelo coletivo. (CORREIA, 2020).

A emoção é ação direta de viver algum sentimento e podem ser estênicas (força) e astênicas (passividade e relaxamento). E os afetos são processos emocionais que se apoderam do indivíduo rapidamente. O estado de estresse é o estado emocional causado por situação de tensão. O estado de ânimo é o estado emocional geral durante um período prolongado de certos processos psíquicos e comportamentais do indivíduo (PETROVSKI, 1980).

As atitudes positivas ou negativas se referem ao que satisfaz ou não satisfaz o indivíduo, respectivamente, e os sentimentos ambivalentes como prazer e sofrimento se convergem e se transformam um em outro. A vida emocional das pessoas se caracteriza por uma contradição contínua. O equilíbrio com o meio natural e social, assim com o meio interno se perde, se reestabelece e volta a se perder (PETROVSKI, 1980).

A esfera emocional da pessoa é rica e multifacetada e é conceituada como: “tônus sensitivo, emoções e afetos, estados de estresse e anímicos”. (PETROVSKI, 1980, p. 349, tradução nossa²⁶). O tônus sensitivo se revela somente como um colorido emocional, como matiz peculiar do processo psicológico em que Petrovsky dá alguns exemplos: “um ato escandaloso, um caso ridículo e um trabalho intenso”. (PETROVSKI, 1980, p. 349, tradução nossa²⁷). Quando o tônus sensitivo é marcante numa pessoa, o autor a descreve como idiosincrasia. A importância prática de estudar esse tônus sensitivo, diz respeito as sensações e percepções dos sentidos, em ambientes de trabalho, o que interfere no rendimento de trabalho e que podem gerar adoecimento em algumas circunstâncias quando são desagradáveis (PETROVSKI, 1980).

No que diz respeito às necessidades, Petrovsky (1980) estabelece relações entre conceitos de atividade, necessidades humanas, educação e instrumentos. Assim, a personalidade se manifesta no processo de interação com o mundo ao redor, por meio da atividade do homem e, os motivos que disparam essa atividade humana são as suas necessidades. Em contrapartida, tais necessidades desenvolvem-se no processo de educação dos homens em contato com a cultura humana, processo este, ativo e socialmente desenvolvido. “Assim, por meio dos instrumentos, o homem objetiva o mundo a ponto de modificar os objetos,

²⁶ Trecho original: “tono sensitivo, emociones, afectos (arrebatos), estados de estrés y anímicos” (PETROVSKI, 1980, p. 349)

²⁷ Trecho original: “um acto escandaloso, um caso ridículo y um trabajo intenso” (PETROVSKI, 1980, p. 349)

segundo suas necessidades, produções do desenvolvimento histórico” (MELLO; CAMPOS, 2015, p.282) - o que pode ser atrelado com a consciência social.

A consciência social é uma realidade objetiva, espiritual e atual um produto coletivo do desenvolvimento histórico da sociedade, que é compartilhado por grupos humanos, e que existe fora do sujeito individual que a conhece e assume (GONZÁLEZ SERRA, 2019, tradução nossa). Para esse autor:

O psiquismo individual é único, somente característico de um indivíduo, gerado por ele no decorrer de sua vida, dependendo de seu corpo, de suas situações externas, físicas e sociais e de sua experiência anterior. A consciência social é assimilada pelo indivíduo, por meio da comunicação, no curso passado e atual de sua vida e, por sua vez, o indivíduo a transforma, agindo por meio da interação social, como coletividade (GONZÁLEZ SERRA, p.50, 2019).²⁸

Em relação à psicologia soviética marxista, é pertinente dizer que se desenvolveu diante de uma posição específica sobre as coletividades e o quanto as pessoas estariam intrinsecamente conectadas com a estrutura organizacional da sociedade, presente desde a universalidade da produção social da vida até a singularidade dos lares (CORREIA, 2020).

Uma classificação de Petrovski (1980) descreve que os sentimentos superiores contêm diversos sentimentos mais simples, com seu próprio conteúdo qualitativo e suas próprias particularidades. Eles expressam o mundo espiritual do indivíduo e revelam sua personalidade. Os sentimentos laborais são práticos (ocupação, atividade e obra), intelectuais (compreensão e mente), morais (responsabilidade social) e estéticos (perceptíveis de maneira sensitiva). Compreende-se que o russo A. V. Petrovsky tem uma contribuição significativa dentro da Teoria Histórico-Cultural nos aspectos de gestão de grupos sociais na área educacional e da psicologia.

Estudos recentes vêm trazendo essas temáticas para o campo educacional, buscando uma relação das emoções com o desempenho dos professores universitários brasileiros. Os pesquisadores Dornelles e Crispim (2021) avaliaram 4 dimensões: (a) avaliação das próprias emoções; (b) avaliação das emoções nos outros; (c) uso de emoções; (d) regulação das emoções, por meio de uma escala de Wong e Law, com 425 professores do ensino superior privado e

²⁸ “El psiquismo individual es único, solo propio de un individuo, generado por él en el decurso de su vida, en dependencia de su organismo, sus situaciones externas, físicas y sociales, y su experiencia anterior. La conciencia social es asimilada por el individuo, mediante la comunicación, en el decurso pasado y actual de su vida y a su vez, el individuo la transforma, actuando a través de la interacción social, como colectividad” (GONZÁLEZ SERRA, p.50, 2019).

público no Brasil. Os autores constataram que professores que trabalham na iniciativa privada conseguiram avaliar melhor as emoções dos outros. Dessa forma concluíram:

[...] professores da rede privada de ensino parecem reconhecer melhor a emoção dos outros em função do comportamento deles, são hábeis em observar a emoção dos outros, são sensíveis aos sentimentos e têm boa compressão das emoções das pessoas ao redor. parecem estar mais bem preparados para lidar com as problemáticas relacionadas ao ambiente das instituições de ensino superior privadas, como a falta de identificação com a atividade acadêmica, as inseguranças em relação a manutenção do emprego, e conseqüentemente a competição entre os colegas pela carga horária semestral (DORNELLES; CRISPIM, 2021, p.12).

Os professores universitários brasileiros, de uma forma geral, têm apresentado uma sobrecarga de trabalho diante de alguns fatores como, por exemplo, número de alunos por sala, instabilidade nas políticas públicas na educação, dentre outros fatores que têm impactado na qualidade de vida desses profissionais (DORNELLES; CRISPIM, 2021).

No cotidiano docente é possível observar uma queixa frequente e descrições de desgaste com relação à atuação profissional, mediante frases como:

“Eu não aguento mais esses alunos”, “Estou doído para que o ano acabe logo”, “Esses alunos não querem nada”, “Nossa! Como as férias foram curtas”, ditas ainda no início do ano letivo, que poderiam ser evidências de um esgotamento profissional resultante da atividade docente. Ao final do ano, as frases revelavam uma fadiga ainda maior: “Que inferno!”, “Esse período é de muito desgaste para a gente”, “Estou querendo é paz”, diziam os profissionais do ensino (SANTOS, 2009, p.285).

A autora Santos (2009) considera essas peculiaridades como estratégias, denominadas de enfrentamento e de fuga, que são contraditórias, uma vez que o professor usa essas palavras para promover as aprendizagens dos alunos, como também para evitar o seu desgaste. Na primeira situação, para os professores enfrentarem as adversidades encontradas e na segunda, para não se desestruturar física e psicologicamente (SANTOS, 2009).

A respeito do aspecto emocional em Machado, Facci e Barroco (2011, p. 656) apontam que “o homem, precisa ser compreendido como síntese das relações sociais, e neste sentido, as emoções são datadas historicamente e são construídas a partir das condições materiais de produção”. A visão fragmentada do professor não contribui para os processos de formação continuada de forma significativa.

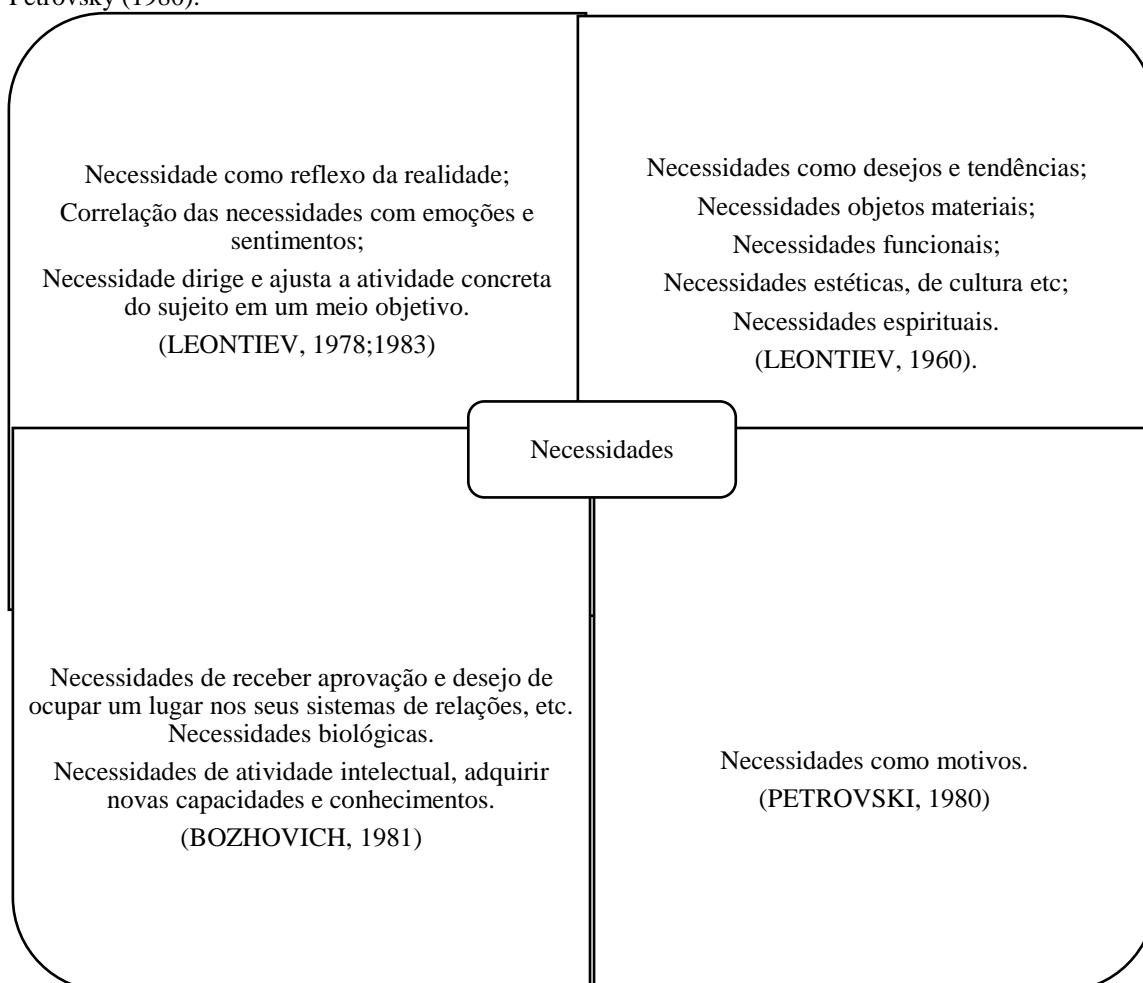
Os autores do texto: “Emoções e práxis docente: contribuições da Psicologia à formação continuada”, trazem que para a formação de professores é primordial o entendimento da concepção, no Brasil, de que o adoecimento é inerente da profissão e esses devem garantir a

própria saúde física e mental, pois balizam a significação e leitura do mundo e suas relações, denotam o sofrimento ético-político dos professores, fazendo com que as emoções negativas assumam prevalência na orientação da sua conduta (SOUZA et al., 2019).

Ao pensar na teoria de Petrovski para a formação de professores, remete-se a uma aprendizagem mais acolhedora, significativa, interessante, relevante, com respeito a trajetória do professor e conhecimento da sua biografia. É possível buscar uma conexão com as emoções dos professores e confrontar com sua realidade, se aproximar do seu cotidiano na resolução de problemas e discussão de atividades concretas de forma dinâmica, criativa e com participação ativa.

Como síntese dos subtítulos: 3.1 Contribuições de A. N. Leontiev (1903-1979); 3.2 A teoria das necessidades e da motivação na visão de L. I. Bozhovich (1908-1981) e 3.3 Arthur Vladimirovich Petrovsky (1924-2006): subsídios à teoria das necessidades e da motivação, foi elaborada a figura 16, destacando as necessidades apontadas por esses autores.

Figura 16–Síntese das visões das necessidades, segundo Leontiev (1960, 1978, 1983); Bozhovich (1981) e Petrovsky (1980).



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

De acordo com a figura 16, é possível observar que as necessidades humanas vão das mais básicas, como as biológicas, as mais complexas que são as intelectuais; as necessidades comportamentais e as necessidades individuais e sociais. O que estas pesquisas têm em comum é o estudo da personalidade, na sua relação com a atividade social humana e sua complexa estrutura de necessidades, motivos, ações, objetivos etc. L. I. Bozhovich aprofunda no estudo da personalidade e da motivação, enfatizando o caráter ativo da esfera afetiva da personalidade na sua configuração.

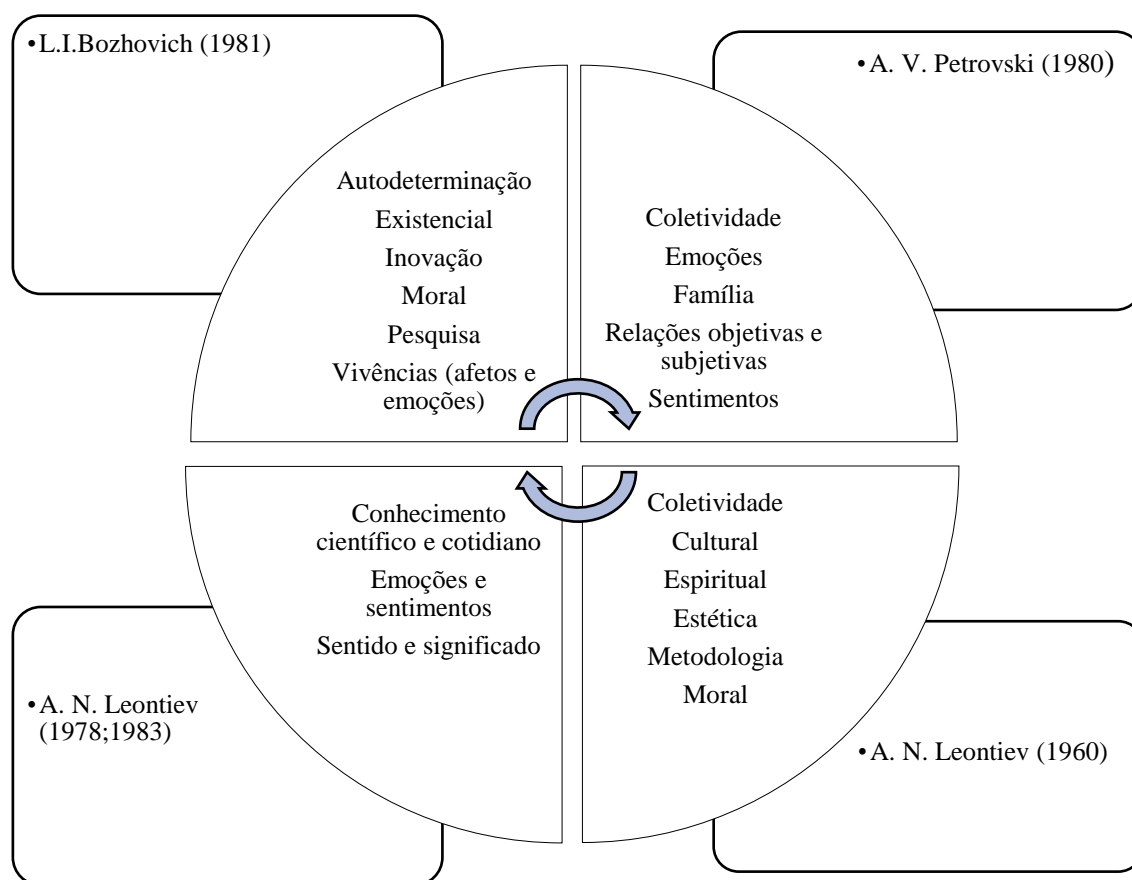
Os pesquisadores Bozhovich e Leontiev especificam as necessidades em classificações, enquanto Petrovsky é mais abrangente (figura 16). A autora Bozhovich traz a questão do sentido de pertencimento, assim nas necessidades de formação devem-se considerar as vivências dos professores para que se obtenha o seu protagonismo e se contribua para que diferentes perspectivas sejam consideradas nesse processo. Essas vivências não necessariamente são

compostas somente de professores, mas de todos envolvidos no curso e na instituição, com diferentes funcionários e colaboradores, assim como os alunos.

O psicólogo Petrovsky reforça a ideia do estudo da personalidade com enriquecimento do conhecimento de forma coletiva, diante das atividades de trabalho, o que permite um panorama mais amplo da realidade, transformando esses professores em sujeitos que buscam soluções para o seu contexto social.

O ponto principal apontado nesta seção é o reconhecimento das necessidades nas dimensões emocionais, sentimentais e afetivas desse dos sujeito humanos, com suas relações objetivas e subjetivas, sua personalidade, aspectos de caráter, moral, espiritual e autodeterminação, esclarecendo que existe uma dinâmica nesse processo de formação que tem uma perspectiva dialética (figura 17).

Figura 17- Dimensões das necessidades apontadas pelos autores russos da Teoria Histórico-Cultural: Leontiev (1960) e (1978; 1983), Bozhovich (1981) e Petrovski (1980).



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Destaca-se a importância das contribuições destes autores para uma compreensão mais ampla das necessidades, da motivação e suas relações com a formação continuada dos professores de Fisioterapia, como um enfoque que pode transformar dita formação profissional.

3.4 Breve acercamento a categoria de subjetividade de Fernando L. González Rey (1949-2019).

González Rey (1949-2019) era graduado em Psicologia - Universidad de La Habana (1973) - e obteve o título de doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou (1979). Foi Bolsista 1-D de produtividade em pesquisa do CNPq, área de psicologias no período 2007-2010. Pós-doutorado em psicologia pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências de Moscou (1987). Recebeu o Prêmio Interamericano de Psicologia

(1991). Foi professor titular do Centro Universitário de Brasília e visitante institucional da Universidade Autônoma de Madrid (2004-2012), assim como professor e assessor do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidad de San Carlos em Guatemala (2002-2012). Sua experiência era na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Histórico-Cultural. Seu foco de atenção teórica foi o desenvolvimento do tema da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural e os problemas epistemológicos e metodológicos que se derivam do estudo da subjetividade.

Esse psicólogo foi um dos estudiosos das obras da psicologia soviética e principalmente de Vigotski (MONTENEGRO, 2012), que constata algumas demarcações em suas publicações e estudos:

Algumas das características da obra de Vigotsky são apresentadas por González Rey mostrando-a em seus três momentos. O primeiro momento, de 1915 a 1928, foi marcado, principalmente, pela publicação de seu livro *Psicologia da arte*, época em que Vigotsky estudou a relação entre cognição e afeto, questões da fantasia e da imaginação, e o caráter gerador das emoções humanas. O segundo momento, de 1928 a 1931, foi um período mais distinto em face dos outros quando, de acordo com o autor, existiu a afirmação da *Teoria Histórico-Cultural* sobre a psique. [...] Enfim, esta foi uma fase mais determinista, segundo o autor, quando foram desconsideradas as emoções nas funções psíquicas. No terceiro e último momento dessa obra, de 1928 a 1934, houve, de acordo com González Rey, o retorno a alguns aspectos de seu primeiro momento, tais como emoções, arte e fantasia, os quais foram associados às questões de sentido e de vivência, desprendendo a linguagem e a cognição do lugar central da Psicologia, o que deu lugar ao desenvolvimento futuro do tema *subjetividade* (MONTENEGRO, 2012, p.162, grifos nossos).

A definição de psicologia histórico-cultural, que aparece associada a obra de Vygotsky entre 1928 e 1931, estava atrelada ao desenvolvimento da teoria das funções psíquicas superiores, que representavam mais do que a teoria parcial de um autor, pois era considerada um atributo geral das diferentes tendências da psicologia soviética da época (GONZÁLEZ REY, 2013).

O professor González Rey desenvolveu a Teoria Cultural-Histórica da Subjetividade (PERES, 2019) e dedicou-se à teoria da subjetividade em que:

[...] tornou evidente seu compromisso ético e moral com a produção do conhecimento sobre o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, principalmente pela construção de um modelo de pesquisa qualitativa que envolve o pesquisador em processos de reflexão epistemológica e teórica, e não na simples coleta empírica de dados (PERES, 2019, p. 145).

A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos

(GONZÁLEZ REY, 2001). A esse respeito, vale esclarecer que “o tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual”. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 1).

“A subjetividade é um processo próprio do funcionamento do mundo cultural e social, gerado pelas suas tradições culturais” (GONZÁLEZ REY, 2013, p.21). Em outro texto, esse mesmo autor, afirma que a subjetividade é a categoria-chave para a compreensão do psiquismo, definindo-a como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 19). Sendo assim, compreende-se assim que:

[...] a subjetividade enquanto processo de constituição do psiquismo possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade (SILVA, 2009, p.174).

Na psicologia histórico-cultural, embora a cultura ainda fosse entendida de forma restrita, basicamente associada à linguagem e ao uso de ferramentas e sinais, houve uma grande reviravolta que levou a superar tanto a metafísica associada a estruturas psíquicas universais, quanto ao empirismo comportamental, apoiado pelo sinal como uma forma de relacionamento direto entre organismo e ambiente. As funções psíquicas humanas eram compreendidas por meio da mediação do signo e da visão da psique como um conjunto de elementos, chegando a compreender essas funções como sistema (GONZÁLEZ REY, 2013).

González Rey (2013, p. 24) descreve que “a cultura exige uma renovação constante dos próprios recursos psicológicos do homem, por isso a psicologia humana não pode ser entendida a partir do mundo animal e nem pode contar com o desenvolvimento de conceitos naturais”.²⁹ Dentro da psicologia histórico-cultural, o autor González Rey descreve, em sua obra, que a teoria da subjetividade é um processo que respalda as formas de organização e que caracterizam os processos de significação e sentido do sujeito, sendo assim, dentro do contexto social em que ele se desenvolve (SOUZA, 2013).

²⁹ “La cultura exige una renovación constante de los propios recursos psicológicos del hombre, por ello la psicología humana no puede ser comprendida a partir del mundo animal y tampoco apoyarse en el desarrollo de conceptos naturales”.

Para o pesquisador e professor cubano González Serra (2019) o ponto de vista da abordagem da história-cultural destaca o sentido e o significado como dois aspectos essenciais da psique humana e favorece, considerando a unidade do afetivo e do cognitivo, no estudo psicológico ou pedagógico:

Entendemos por significado o conteúdo cognitivo de conceitos, que refletem a essência da realidade e constituem componentes muito importantes da consciência humana. Por sentido, entendemos esse componente afetivo, emocional, que necessidades e motivos e experiência subjetiva eles conferem os significados e a atividade do ser humano (GONZÁLEZ SERRA, 2019, p.37).

Para o estudioso da subjetividade Fernando Luiz Gonzáles Rey, havia limitações na teoria da atividade de Leontiev em relação a questão do sentido, e que na última parte da obra de Vygotsky, essa categoria precisava de novos desdobramentos e estudos:

Foi assim que comecei a me interessar pelas possibilidades de desenvolvimento da categoria sentido, a qual ficou num momento inicial de desenvolvimento na obra de Vygotsky. Nesse processo, aprofundando no percurso do desenvolvimento dessa categoria, percebi sua significação para o desenvolvimento de uma teoria da *subjetividade* de base histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2007, p.170, grifo nosso).

Na visão do autor, a subjetividade é uma produção humana e não uma internalização. Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente. Dela participam tanto as consequências dessas ações, que podem ter referências não visíveis a partir das práticas atuais, como as configurações subjetivas que fazem parte da ação do sujeito, ou seja, aquelas que são fonte da produção subjetiva associada a essa ação (GONZÁLEZ REY, 2007).

Trazendo para a prática educativa do professor, essa encontra-se orientada por um sistema subjetivo, a personalidade que lhe confere possibilidades de humanização por meio do ensino (CANTARELLI, 2014). Dessa forma, a autora dispõe:

Ressalta-se ainda que esse processo dialético demonstrou a importância da apropriação do conhecimento na constituição do psiquismo humano e, conseqüentemente, no processo de personalização, dado que, no movimento dos significados na consciência individual, constituiu-se como motivos geradores de sentido, que, enquanto legado, possibilita ao outro, por meio do ensino, uma também formação humana (CANTARELLI, 2014, p. 9).

Para Marx, a inversão de valores acontece quando há um empobrecimento da subjetividade, uma desvalorização do sujeito, perante uma valorização da coisa, de um enriquecimento do objeto, do produto do trabalho (CHAGAS, 2013). Da mesma forma, a valorização excessiva do ensino tecnicista e mecanizado, que não considera o desenvolvimento integral do sujeito que pode acarretar prejuízos na sua formação.

Desse modo, a categoria subjetividade se entende como processualidade, rompendo tanto com sua representação como algo inerente ao indivíduo quanto com dicotomias: individual/social, cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, entre outras. Ela se define pela natureza dos seus processos, ou seja, a complexa relação do histórico e do atual que constituem os diferentes momentos do homem e do social e na forma em que adquirem sentido e significado a partir dessa relação. Assim, não é cópia, nem internalização do social, mas nova produção que acontece como resultado das múltiplas e simultâneas consequências do “viver” do homem. Nesse processo, suas próprias ações são fontes dos processos de subjetivação que se configuram na sua experiência (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p.142).

Em resumo, este breve acercamento à categoria da subjetividade de Fernando González Rey permite compreender, numa olhada retrospectiva, que a sua teoria tem importantes raízes nos estudos precedentes sobre o tema, que começaram com L. S. Vigotski e continuaram com A. N. Leontiev, L. I. Bozchovich e A. V. Petrovsky, dentre outros clássicos não abordados aqui. Uma síntese dessas contribuições sobre a esfera afetivo-motivacional da personalidade pode trazer uma perspectiva diferente para a teoria e a prática da formação dos professores, especialmente da área da Fisioterapia.

3.5 Uma proposta para a mudança: contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Fisioterapia.

Como mostrou-se na revisão sistemática de literatura (Seção 1), a formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia encontra-se focada, principalmente nos aspectos profissionais, de caráter conteudista, relacionados com a especialidade dos docentes na área da saúde, enquanto os aspectos humanos e pedagógico-didáticos são escassos nas ações de formação desses profissionais. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou a demanda por criar ações de formação que atendam não apenas os aspectos cognitivos da formação, senão também a esfera das necessidades emocionais, motivacionais e de desenvolvimento humano e profissional desses docentes.

Por sua vez, a pesquisa apresentada sobre a fundamentação teórica e legal da formação dos professores (Seção 2), evidenciou que as conceitualizações dos teóricos da área e as que

aparecem nos documentos de política educacional apenas tocam nas necessidades emocionais, motivacionais e subjetivas dos professores.

A nossa contribuição centra-se em que a teoria das necessidades, da motivação e de desenvolvimento da subjetividade dos professores, como tem sido argumentado ao longo desta pesquisa, traz uma relevância para um novo enfoque da teoria sobre a formação dos professores, especialmente os da área da saúde, como na Fisioterapia, em que os aspectos de desenvolvimento humano, afetivos e emocionais são escassamente trabalhados nas ações de formação.

A formação dos professores, especialmente de Fisioterapia, deve constituir um tipo específico de atividade profissional que os docentes devem aprender a desenvolver ao longo de toda sua vida acadêmica, tendo como foco a atenção a suas necessidades de todo tipo, sejam elas cognitivas, afetivas, emocionais, éticas ou de desenvolvimento profissional. Se a formação continuada dos professores não se organiza em função da satisfação de suas necessidades, dificilmente poderão ser alcançados os objetivos almejados neste campo.

Neste enfoque, o conceito de necessidades de formação docente tem aqui marcada centralidade, já que é o ponto de partida para a compreensão do desenvolvimento profissional e humano geral dos professores. Ele está ligado ao cognitivo, ao afetivo, as experiências e vivências experimentadas, aos valores da profissão e à responsabilidade social. Como tem-se afirmado:

[...] a necessidade do professor está intrinsecamente relacionada com a atividade humana, partindo do pressuposto que o homem é um ser social e o objeto da atividade é um motivo real, atividade essa vista na perspectiva histórico-cultural, como um dos princípios do alargamento do psiquismo. A análise das necessidades formativas de professores (de formação continuada) é uma prática que pode contribuir para estabelecer programas de formação, que atendam e correspondam às necessidades da instituição, dos professores e do sistema:[...] a formação é um tipo de atividade em que os professores são os sujeitos e, ao mesmo tempo, objeto da formação, conhecer as necessidades que possam impulsioná-la é uma estratégia básica para se pensar e estruturar o termo de hipóteses inicial, os processos de formação continuada, considerando os contextos específicos da atividade profissional (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011a, p. 93).

Outros estudos vêm respaldando a validade de nossa tese, respeito a que o ponto de partida da formação profissional deve ser a identificação das necessidades dos professores. Isto se torna ainda mais relevante no caso dos professores iniciantes, os quais a inexperiência e as incertezas obstaculizam a compreensão de suas próprias necessidades. Daí que os formadores devem estar dotados de adequados instrumentos e técnicas de levantamento de necessidades desta categoria de docentes.

O pesquisador Serrano (s/d) aplicou um questionário a 1200 docentes do ensino superior de quatro cidades diferentes, na Espanha, e observou que as necessidades dos professores apontaram para:

A aquisição secundária de estratégias e técnicas de desempenho docente: observação, entrevistas e hábitos de trabalho. A aprender a projetar, desenvolver projetos educacionais bem contextualizados e coordenados e programação. Saber gerir bem e no momento certo as novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem. Aquisição de estratégias de pesquisa em sala de aula. Saber como procurar tópicos de pesquisa e na gestão de métodos e técnicas qualitativos e quantitativos mais trabalho em equipe e cooperação entre professores. Qualquer coisa onde estratégias ou técnicas de dinâmica de trabalho em equipe, trabalho cooperativo são propostos, diálogo, participação e respeito pelas opiniões do outro (SERRANO, s/data, p. 21).

Como se observa nessa pesquisa, nem os próprios professores consideram importante suas próprias necessidades afetivas e motivacionais na sua formação continuada, já que isso não parece ser um hábito instalado na prática profissional da formação.

A importância de identificar as necessidades dos professores é no intuito de construir necessidades coletivas, que é a primeira condição de toda e qualquer atividade. Embora as atividades de ensino que são os estudos dos alunos e o trabalho dos professores sejam distintas, com características particulares e assumam funções diferentes, há uma interdependência entre elas. A educação dos motivos-estímulos é primordial para que se transformem em motivos formadores de sentido e para que aconteça o ensino-desenvolvimento e aprendizagem do ensino desenvolvimental (LONGAREZI; FRANCO, 2015).

Outro estudo, também realizado no Brasil, aponta as seguintes dificuldades sobre as necessidades formativas dos professores:

Em ordem decrescente de frequência, foram citadas as dificuldades relacionadas aos aspectos institucionais (31%) e didático-pedagógicos (26%) e aos estudantes (20%). Um percentual menor de docentes citou a insegurança advinda da inexperiência (5%), a ausência de interlocução com os pares (3%) e a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com as de pós-graduação em curso. Foi pequeno o percentual dos professores (3%) que incluíram, entre as dificuldades sentidas, aquelas que faziam referência à falta de trabalho integrado com seus pares. Apenas um participante afirmou não ter sentido qualquer tipo de dificuldade (LIMA, 2015, p. 349).

Nesse aspecto, Galindo em sua pesquisa sobre necessidades de formação (2011, p. 39-40, grifos nossos) recomenda que:

[...] demandas educativas situadas no tempo e no espaço constituem premissa fulcral que delineia a defesa da validade e da importância dos processos formativos serem baseados em análises de necessidades, bem como do desenvolvimento dessa análise ser cooperado, sistematizado, validado na formação continuada não como uma etapa

que antecede e serve de ajuste às demandas, mas como um processo formativo implicado e necessário ao atendimento de uma formação continuada assente no desenvolvimento profissional. Tal defesa implica em considerar a formação de professores como um campo diretamente relacionado e implicado à vida pessoal e profissional – os quais refletem na qualidade do serviço prestado pelos profissionais (nesse caso, os professores), da educação que realmente efetivam, dos alunos que formam, da formação que realizam.

Já a pesquisa citada acima está bem focada nas necessidades dos professores, o que reforça esta tese e a de outros pesquisadores: Sobre isso, resalta-se que “o desenvolvimento profissional dos professores somente acontecerá se suas necessidades forem as primeiras variáveis a serem consideradas nesse processo” (SILVA, 2019, p.54).

As mudanças nos aspectos de exigências para a formação do professor nos fazem questionar uma reformulação da prática para considerar “suas experiências, necessidades, possibilidades etc., em relação ao contexto” (RAMALHO et al., s/data, p. 11). Por sua vez, Zabala (1994 *apud* Ramalho *et al.*, s/data) aponta as tipologias das necessidades prescritivas, necessidades individualizadas e necessidades de desenvolvimento conforme o quadro 9 abaixo.

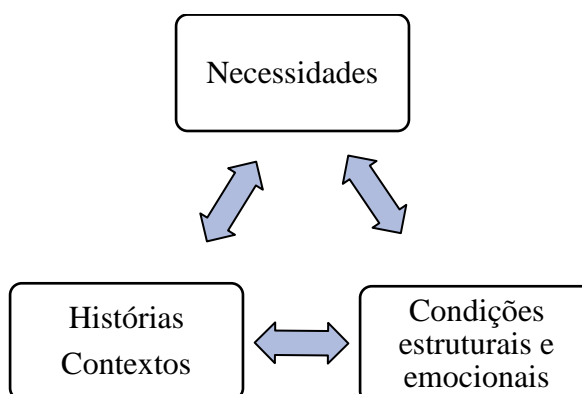
Quadro 9- Tipologias das necessidades de formação de professores

Necessidades prescritivas	Necessidades individualizadas	Necessidades de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> ● Marco geral de expectativas para o projeto pedagógico, análises de documentos, o que se pretende no projeto pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Constatação dos desejos dos sujeitos que participarão; ● Formulação de hipóteses do curso que, a partir de pontos de vista distintos, se ajustarão aos sujeitos à discussão reflexiva. ● Alternativas individualizadoras e marcas de opcionalidade para os participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Que coisas poderão ser realizadas, o que poderá ser conseguido além dos mínimos previstos. ● Que experiências colaterais poderão otimizar tanto o processo, como os resultados.

Fonte: Zabala (1994) *apud* Ramalho et al., (s/data).

Galindo (2011) faz menção a compreensão de necessidades formativas que não está separada dessa dinâmica relacional que se forma no interior da dialética que se estabelece entre os pólos referenciais e entre os sujeitos em dado contexto. Sobre isso, completa-se que os sujeitos, por sua vez, estão ligados com as suas histórias e contextos, aspirações, medos, inseguranças, dificuldades, anseios, condições estruturais, motivações, satisfações, entre outros fatores conforme esquema da figura 18 (GALINDO, 2011).

Figura 18- Dinâmica relacional para compreender necessidades formativas de professores (GALINDO, 2011).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A investigação sobre as necessidades de formação pode refletir nas atribuições dos professores, por meio do conhecimento de sua realidade, o que modifica suas percepções no trabalho docente, influenciando nas suas escolhas e contribuindo para uma postura mais crítica e aprofundada. Dessa forma, a noção de desenvolvimento profissional pressupõe:

[...] uma valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança, numa tentativa de superação do caráter individualista nas atividades de formação continuada dos professores, colocando a ênfase na dimensão participativa (ativa) dos professores (ROSSI; HUNGER, 2012).

No aspecto social, as necessidades apontam o espaço escolar para promover ações coletivas voltadas para diagnosticar, compreender e propor soluções para esse grupo. Nesse sentido, Longarezi e Alves (2009, p. 127) propõem:

A organização da escola como espaço de ações coletivas, que desencadeiam formação e desenvolvimento em toda a comunidade escolar, pressupõe objetivos comuns ao grupo, que impulsionem o planejamento de diferentes ações, voltadas para atender as necessidades do coletivo (dimensão interpessoal). Essas necessidades são mobilizadoras do desenvolvimento intrapessoal e, portanto, transformadoras do homem e da sociedade (novamente a dimensão interpessoal), num contínuo movimento de aprendizagem e formação, cada vez mais amplo e complexo. Por esse processo, a prática social dos sujeitos (cada qual ocupando uma função social diferenciada no contexto escolar) constitui-se em Atividade e, por isso, desencadeia formação e desenvolvimento, objetivos precípuos da educação.

Como pode ser compreendido nessa citação de Longarezi e Alves (2009), concorda-se plenamente com essas autoras.

Na visão de Fernández Cruz e Romero López (2010) o desenvolvimento profissional eficaz faz parte de um processo de mudanças que se preocupa em combater os fatores impeditivos e apoiar os facilitadores da aprendizagem dos professores em formação e o papel da gestão em que deve haver um compromisso organizacional que apoie continuamente a experimentação e o aprimoramento, uma organização que forneça aos professores tempo e oportunidades para investigar suas práticas e por que algumas práticas podem ser melhores do que outras. Os professores em formação devem ter oportunidades de aprendizagem relacionadas às suas próprias necessidades e estruturadas na forma de resolução colaborativa de problemas, com atividades que incluam tratamento interdisciplinar, desenvolvimento e crítica do currículo, pesquisa-ação crítica, grupos de estudo, tudo que puder, em suma, identificar as causas e soluções potenciais para os problemas.

O processo de formação vai se consolidando a partir da prática profissional do docente, da experiência ao longo dos anos, das suas necessidades e sendo implicada pela construção contínua. Essa base corresponde a todo acervo de conhecimentos que o professor necessita para promover a aprendizagem dos alunos. A base de conhecimento para o ensino, que diz respeito ao que o professor, precisa saber para ser professor:

[...] consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p.38).

As pesquisas que fazem diagnóstico de necessidades permitem uma caracterização das dimensões apresentadas, por exemplo, da infraestrutura, dos recursos financeiros, da organização de tempo e espaço, dos trâmites burocráticos, rotatividade de professores, os entraves, da evasão, condições de laboratórios, possibilidades de pesquisa e extensão, ou seja, do funcionamento e da tendência do sistema educacional pesquisado (LIMA, 2015). A partir disso, é possível estabelecer recomendações, projetos, normas organizacionais e pedagógicas para melhorar a gestão e o ensino.

O estudo de Lima (2015) analisa as necessidades formativas de docentes universitários recém-admitidos numa universidade pública. Esse autor encontrou dificuldades de caráter didático-pedagógico, os quais são apresentados a seguir:

[...] o maior número de respostas recaiu sobre a falta de fundamentação teórica nessa área, dificultando o reconhecimento do papel fundamental do saber didático-pedagógico e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, notadamente quanto ao planejamento do conteúdo e à avaliação. Uma parte desses docentes aludiu a dificuldades de manter os estudantes motivados e de entender as demandas heterogêneas destes, impossibilitando adequar o currículo às suas demandas profissionais. Um número pequeno de docentes (quatro) citou dificuldades de ordem eminentemente técnica, quer no próprio processo de ensino (dosar o tempo de aula, preparar material didático), quer nas características pessoais (tom de voz, timidez, dificuldade de falar em público). Um dado importante, relatado por dois docentes, foi a falta de domínio profundo do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade. Finalmente, chamou a atenção o fato de apenas um docente ter indicado dificuldade de fazer os alunos pensarem autônoma e cientificamente e de outro deles ter relatado receio de ser desaprovado pelos alunos quanto ao método de ensino empregado nas aulas (LIMA, 2015, p. 349-340).

Essas relações apontadas anteriormente envolvem as necessidades de formação de professores para novas metodologias de ensino, motivação do professor e compreender as especificidades de áreas interdisciplinares e de modalidades de ensino. Além disso, permite desenvolver gestão de tempo e espaço na sala de aula; buscar relacionamento com diferentes perfis e componentes sociais; promover mediação dos conflitos entre alunos; trabalho em equipe com os docentes e a gestão a fim de integrar melhor as disciplinas e as atividades da escola; ter consciência do papel do professor na comunidade, de modo que seu ofício envolve a atuação em prol do apoio comunitário e familiar com vistas no aumento do aprendizado e na motivação dos alunos (BARRETTO, 2015).

Na pesquisa científica sobre necessidades, é possível incluir métodos, procedimentos, formas de organização ou avaliação que contribuam para a maior eficiência do processo educacional. Nos aspectos metodológicos destacam-se as concepções, métodos, procedimentos, estratégias ou técnicas de pesquisa, criação de projetos e programas e hipóteses. Há também o resultado material que por meios de ensino, produtos, instrumentos que otimizam o processo educacional (RAMÍREZ; GONZÁLEZ; VÁZQUEZ, 2002).

Numa perspectiva mais ampla, as pesquisadoras Mello e Lugle (2014) apontam que a contribuição da Teoria Histórico-Cultural na formação de professores reflete na constituição do ser humano e tem relação com o resultado da experiência humana produzida ao longo dos tempos. Acrescentam que a aprendizagem é o motor do desenvolvimento e não acontece naturalmente, mas como processo ativo das relações do sujeito com os produtos da cultura. É nesse complexo processo dialético que as influências externas, o meio e a vivência tornam-se essenciais para o desenvolvimento do sujeito.

Resumindo, as pesquisas citadas neste subtítulo mostram que há uma vertente da pesquisa acadêmica focada no estudo das necessidades dos professores, enquanto ponto de partida para a organização e desenvolvimento das ações de formação profissional na qual se insere a nossa concepção. É importante destacar que não entendemos aqui as necessidades dos professores apenas como carência ou falta de motivação e desenvolvimento em determinados âmbitos, mesmo que elas existam. As necessidades e as motivações dos professores devem ser entendidas, principalmente contendo o germe da transformação que, quando desencadeadas, podem ativar processos muito ricos de formação e desenvolvimento profissional docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definiu-se como objeto de estudo desta Tese “as contribuições da teoria das necessidades e das motivações para a formação continuada dos professores de Fisioterapia no Brasil”. Conforme esse objeto, formulou-se o seguinte problema de investigação: como elaborar uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e das motivações humanas para a formação continuada de professores dos cursos superiores de Fisioterapia?

Partiu-se do pressuposto de que a formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia tem impacto significativo no desenvolvimento profissional e humano geral desses docentes, assim como na formação dos profissionais dessa especialidade da área da saúde. De acordo com esses pressupostos, o objetivo geral foi construir uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e das motivações humanas para a formação continuada de professores dos cursos superiores de Fisioterapia.

Atendendo aos objetivos específicos da investigação, a revisão sistemática de literatura sobre necessidades de formação continuada dos professores de Fisioterapia, apresentada na Seção 1, permitiu compreender o estado atual desse objeto de pesquisa, caracterizado essencialmente por uma grande necessidade de institucionalização da formação em serviço desses docentes, assim como o quase abandono de suas necessidades de formação pedagógico-didáticas e a insuficiente atenção brindada a esfera motivacional e afetiva dos professores, como principal elemento a ser identificado para a posterior organização das ações de capacitação docente. Outros aspectos como os objetos mais estudados, os objetivos, metodologias empregadas, resultados e autores usados na fundamentação desses estudos também foram identificados, o que permite projetar futuras pesquisas na área.

Verificou-se que no, início do século XXI, tem havido uma aceleração do número de cursos da graduação e da pós-graduação *strictu sensu* em Fisioterapia, mas sem um respaldo efetivo na capacitação continuada dos professores dos cursos superiores da área. É fato que, desde a graduação, não há incentivo para a docência em Fisioterapia. O estudante que apresenta interesse em seguir a carreira docente deverá buscar sua formação em cursos de Pós-graduação *latu* ou *stricto sensu* e mirar-se no exemplo de outros profissionais, já que a capacitação para a docência é escassa e não está devidamente institucionalizada nas Universidades. Quando ela existe, quase não tem preocupação com a formação pedagógica e as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes.

A pesquisa permitiu detectar que as investigações sobre a formação dos professores de Fisioterapia acontecem nos cursos de Pós-Graduação da Área de Ciências Humanas e não nos Programas de Pós-graduação da área da saúde. Questiona-se que tanto a formação *latu sensu* quanto a formação *stricto sensu*, ainda não sanam as necessidades para a formação do professor de Fisioterapia, uma vez que a primeira é especificamente voltada para a prática profissional e a segunda é mais direcionada para a formação do pesquisador.

Considera-se que é importante que haja reconhecimento ao trabalho do profissionais e professores de Fisioterapia, por parte da sociedade e das políticas públicas de saúde e educação, pois a qualificação profissional e a participação na pesquisa científica são aspectos imprescindíveis para o avanço da qualidade dos serviços de saúde que os profissionais prestam à sociedade. O desenvolvimento profissional, dos professores e especialistas em Fisioterapia, tem um importante impacto na saúde da população atendida por eles.

Atendendo ao segundo objetivo específico da pesquisa, a sistematização conceitual e legal sobre a formação dos professores dos cursos de Fisioterapia, apresentada na Seção 2, permitiu a pesquisadora a apreensão de importantes conceitos sobre a teoria da formação de professores, assim como o escopo dos documentos de políticas públicas que regulam a formação dos profissionais de Fisioterapia. Esta tarefa científica permitiu compreender que a formação dos professores de Fisioterapia precisa estar endossada por um corpo legal que permita uma melhor conscientização dos professores da área, sobre a necessidade de sua formação e desenvolvimento profissional docente, assim como seu papel social. Ao mesmo tempo, as políticas públicas nesta área merecem uma atualização e uma melhor regulamentação da institucionalização da formação continuada de professores e egressos dos cursos de Fisioterapia.

Atendendo ao cumprimento do terceiro objetivo específico, o estudo realizado de autores como A. N. Leontiev (1960; 1978; 1983), L. I. Bozhovich (1981), A. V. Petrovsky (1980) e F. L. González Rey (2001; 2005; 2007; 2013) (seção 3) fez possível que a pesquisadora compreendesse as contribuições da teoria das necessidades e da motivação humana para a formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia. Por meio desta tarefa científica, identificou-se a existência de uma continuidade dialética entre as necessidades e motivações humanas, conceitualizadas inicialmente na teoria da atividade de A. N. Leontiev, e sua continuidade crítica nos autores posteriores, até ajudar a configurar a categoria de subjetividade de F. L. González Rey.

A pesquisa, com base nestas três tarefas realizadas, deixou compreender que a formação continuada dos professores de Fisioterapia, como os demais de outras áreas, deve ser entendida como uma atividade profissional específica que os docentes devem realizar durante toda a vida acadêmica, como meio de satisfação e desenvolvimento profissional e humano. As necessidades e motivação dos professores deve ser o ponto de partida para o desenho, implementação e avaliação das ações de formação.

Finalmente, no subtítulo *3.5 Uma proposta para a mudança: contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Fisioterapia*, apresenta-se uma síntese de nossa visão sobre o tema estudado, cotejado com outros estudos que vêm sendo realizados nesta vertente em ascenso sobre as necessidades dos professores.

Entre as limitações e perspectivas desta pesquisa devem mencionar-se as seguintes: a) a pesquisa foi realizada por apenas uma pesquisadora, com o apoio sempre presente do orientador, mas o ideal seria que sua realização houvesse acontecido por uma equipe de maior amplitude, especialmente no relativo a revisão sistemática; b) a revisão das contribuições da teoria das necessidades e motivações humanas e sua contribuição para a formação continuada dos professores merece maior aprofundamento e sistematização; c) de acordo com o anterior, o subtítulo 3.5 é ainda breve e merece ser aprofundado em pesquisas posteriores; d) pesquisas teóricas sobre este tema poderiam ser organizadas em equipes, integrados por especialistas em fisioterapia e educação, de maneira a tirar maior proveito dos resultados; e) a partir de maiores sistematizações teóricas, pesquisas empíricas na área de formação continuada dos professores dos cursos superiores de Fisioterapia devem implementadas na prática universitária.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança** / Fernando Luiz Abrucio, coordenação. – São Paulo: Moderna, 2016.

ALBUQUERQUE, Antonia Adriana Alves de. **Saberes e práticas de docentes no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior na saúde**. 2013. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, 2013.

ALMEIDA, Maria Izabel. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. **Psicologia Histórico-cultural da memória**. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ÁLVAREZ ZAYAS, Carlos. **Metodología de La Investigación Científica**. Santiago de Cuba, 1995.

ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O Ativo das Metodologias Ativas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e229610, 2020.

AQUINO, Orlando Fernández; GONZÁLEZ, Alberto Matías. Alegação para uma epistemologia de segunda ordem na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1053-1076, out./dez. 2016.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: 3. ed., Moderna, 2006. 384 p.

AUSTRIA, Verônica Cardoso. **Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia**. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio; CABRAL, Augusto César de Aquino. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 317-339, 2019.

BARROS, J. D. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 223-245, 2011.

BATISTA, Karina Barros Calife e GONÇALVES, Otilia Simões Janeiro. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 4, p. 884-899., 2011.

BATTISTEL, A. L. H. T.; ISAIA, S. M; TONÚS, D.; GRIGOLO, T. L. Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente. **HOLOS**, n.31, v. 2, 2015.

BENEDITO, Antolí Vicente; PAVÍA Vicente Sebastián Ferreres; CERVERÓ, Virgínia Rosa Ferrer. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universidad de Barcelona, 1995.

BERTONCELLO, Dernival; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Fisioterapia: reflexões necessárias. **Cad. Edu Saúde e fis.**, v 2, n 4, 2015.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; SILVA, Carlos Eduardo Menezes da; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Menezes da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 2411-2421, 08 abr. 2020.

BLAGONADHEZINA, L.V. *Las emociones y sentimientos*. In_____ **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960, p. 355-382.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência Universitária: a Construção da Professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas.; ISAIA, Silvia. Maria de Aguiar.; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, 49-68, 2013.

BORGES, Elisabete Ferreira. **Formação continuada de professores da educação superior do IFTM: um modelo de [trans]formação**. 2020. 236 f. il. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2020.

BORGES, Kamylla Pereira. **A formação do fisioterapeuta na perspectiva das diretrizes curriculares nacionais e das competências no âmbito da promoção da saúde**. 2016. xiv, 154 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura)-Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BOTTOMORÉ, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Zahar, 1988. 705 p.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*: La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Resolução n. 4 de 19 de fevereiro de 2002. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Fisioterapia**. 2002. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Data de acesso: 20 maio. 2020.

BRASIL. DECRETO - LEI Nº 938, DE 13 DE OUTUBRO DE 1969. Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 14 de out. 1969. Seção I, p. 3658.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Data de acesso: 22 de maio de 2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação -MEC. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Diário Oficial da União; 18 mar 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388/> Acesso em 05 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Diário Oficial da União; 19 mar 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPoortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020.> Data de acesso: 05 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Diário Oficial da União; 13 mai 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPoortaria%2520473%2520C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020.> Data de acesso: 05 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: Diário Oficial da União; 17 jun 2020. Data de acesso: 05 de fevereiro de 2022.

CALVE, Tiago Morales, ROSSLER, João Henrique e SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, 2015.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. 701 p.

CANTARELLI, Adriana Gonzaga. **A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente**. 2014. 226 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Dep. de Psicologia, 2014.

CAPELATO, Rodrigo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. Instituto SEMESP. São Paulo: Editora Convergência, 2021.

CARDOSO, Jefferson Paixão et al. Construção de uma práxis educativa em informática na saúde para ensino de graduação. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 283-288, Feb. 2008.

CARVALHO, Ricardo Tadeu; NINOMIYA, Vitor Yukio; SHIOMATSU, Gabriella, Yuka. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>. Secretaria do Estado de Minas Gerais. 31/07/2020. Data de acesso: dez, de 2021.

CARVALHO, Marselle Nobre de et al. Necessidade e dinâmica da força de trabalho na Atenção Básica de Saúde no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 295-302, Jan. 2018.

CASARIN S.T, PORTO A.R, GABATZ R.I.B., BONOW C.A, RIBEIRO J.P., MOTA M.S. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do *Journal of Nursing and Health*. J., n. especial, v. 10, 2020.

CASTRO, Fernando G. Materialismo histórico e definição de psíquico. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.2, p.182-192, 2009.

CAVALCANTE, Cristiane de Carvalho Lima et al., Evolução científica da Fisioterapia em 40 anos de profissão. **Fisioter. mov. (Impr.)**, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 513-522, Sept. 2011.

CELLARD, André. "A análise documental". In: Poupart, Jean. (2008). **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, p. 295-316, 2008.

CHAGAS, Eduardo F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, Aug. 2013.

CHAVES, Marta Chaves; TULESKI, Silvana Calvo, LIMA, Elieuzza Aparecida; GIROTTO, Cynthia Graziella G. Simões. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014.

CHESANI, Fabiola Hermes et al. Aprendizagem baseada em problemas e a formação do fisioterapeuta: estudo de caso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 15, n.3, p. 931-950, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Data de acesso: 27 de out. de 2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO Nº 12/83 DE 6/10/83 (*) (**) (***) Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. Disponível em: https://prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_n_1283_de_61083.pdf. . Data de acesso: 05/02/2022.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA. Resolução coffito nº 10, 3 de julho de 1978. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=2767>> Data de acesso: 05/07/2021.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA. 1987. Resolução Nº. 80, de 9 de Maio de 1987, COFFITO. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=2838>. Data de acesso: 08/02/2022.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA (2021). Regulamentação. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2357. Data de acesso: 05/07/2021.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA 3 (CREFITO 3). Disponível em: <<http://www.crefito3.org.br/dsn/fisioterapia.asp>>. Data de acesso: 08/02/2022.

CORREIA, Thalysiê. O autodomínio da conduta em Vygostky e a autodeterminação coletivista em Petrovsky. In: _____. **Lev Vygotsky: uma leitura (inter)disciplinar** [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 138-156.

CORREIA, Thalysiê. **Psicologia** [recurso eletrônico]: compreensão teórica e intervenção prática / Organizador Tallys Newton Fernandes de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

COSTA, Dirceu Dez anos de pós-graduação Stricto sensu em Fisioterapia no Brasil: o que mudou? **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, enero-febrero, p. V-VI, 2007.

COSTA, Jussara Albuquerque. **O Processo de construção dos saberes pedagógicos do fisioterapeuta docente: o significado da prática**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

CUNHA, Antônio Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**, Marília, v.11, n.2, p. 41-52, jul/dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

DALBOSCO, C. A. Pesquisa Educacional e Experiência Humana na Perspectiva Hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.154, p. 1028-1051, out./dez. 2014.

DESLANDES, Suely e COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2020, v. 36, n. 11, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Data de acesso: 22/01/2022.

DIAS, Alex Carrér Borges; CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno. Qualidade de vida no trabalho de fisioterapeutas docentes no município de Goiânia, Goiás, Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 3021-3030, set.2018.

DORNELLES, Marcos Dornelles; CRISPIM, Sergio Feliciano. Inteligência Emocional de Professores Universitários: Um Estudo Comparativo Entre Ensino Público e Privado no Brasil. © **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP v.7 1-16 e021016, 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, Newton. A socialização da riqueza intelectual psicologia, marxismo e pedagogia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 22, s/p, 2007.

EIDT, Nadia Mara. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.157-188, ago. 2010.

ESTARLI, M.; AGUILAR BARRERA, E.S.; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, R.; BALADIA, E.; DURAN AGÜERO, S.; CAMACHO, S.; BUHRING, K.; HERRERO-LÓPEZ, A.; GIL-GONZÁLEZ, D.M. *Ítems de referencia para publicar Protocolos de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015*. **Rev Esp Nutr Hum Diet**. v.20, n.2, p.148 – 160, 2016.

ESTEVIÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

ESTEVES, Roberta Nunes. **O supervisor do estágio em cursos de aprimoramento em Fisioterapia: os desafios de sua formação para a prática profissional**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMAN, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENÁRIO, Júnior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 1, n.1, p.170-184, 2019.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, Apr. 2012.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel; ROMERO LÓPEZ Assunción. *Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada*, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 44, v.1, p. 83-117, 2010

FIGUEREDO, Wilton Nascimento et al. Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 30, n. 5, p. 497-503, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0194201700072>>. Data de acesso: 26 de janeiro 2022

FLACH, Carla Regina de Camargo. **A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, Curitiba, 2009.

FLORIANOVICZ, Vivian Carla; ARRUDA, Guilherme Tavares. Bibliometria das teses dos Programas de Pós-Graduação em Fisioterapia no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências da Saúde**, v.7, .14, p. 85-90, 2020.

FREITAS, Raquel; LIBÂNIO, José. Didática desenvolvimental e políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.24 - *Ahead of print*, p.367-387, 2018.

FURTADO, SOUZA 2020. Entre a Autonomia e a Regulação: a Avaliação como Componente para o Controle dos Currículos e da Docência na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.29, p.15-134, 2020.

GADOTTI, Moacir. “A dialética: concepção e método” In: ____ *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p.15-38.

GALINDO, Camila José. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. Trabalho derivado da Tese de Doutorado da autora intitulada “**Análise de necessidades de formação de professores: uma contribuição às propostas de formação**”, 2011. f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP) - Araraquara – SP - Brasil.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. Botucatu: **Interface: comunicação saúde educação**, v.21, n.62, p.521-530, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: Silva Júnior, C. A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M. G. N; Pagotto, M. D. S.; Spazziani, M. L. (Orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 229-243.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 77, dez, 1999.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural**. 2016. 317f. Tese de Doutorado- Universidade Federal de Uberlândia-Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia, 2016.

GIMENES, Olíria Mendes.; LONGAREZI, Andréa Maturano. A formação de professores na perspectiva histórico-cultural. **X Congresso Educacional Em Educação**. Universidade Católica do Paraná, p. 710-723, 2011.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUSTINA, Bianca D. A história da fisioterapia e ações multidisciplinares e interdisciplinares na saúde. 2003. Disponível em: <<http://fisiotb.unisul.br/Tccs/03b/bianca/artigobiancadelagiustina.pdf>> Data de acesso: 08/02/2022.

GOES, Angela Baroni de et al. *Overview of physical therapy graduation courses in Brazil: current scenario*. **Fisioter. mov.**, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 661-669, Dec. 2017.

GOMES, Rafael Pereira. GOMES, Cláudia. **Psicologia** [recurso eletrônico]: desafios, perspectivas e possibilidades: volume 2 / Organizadores Rogério de Melo Grillo, Eloisa Rosotti Navarro. – Guarujá, SP: Editora Científica Digital, 2020.

GOMES, Vânia Thais Silva; RODRIGUES, Roberto Oliveira; GOMES, Raimundo Nonato Silva; GOMES, Maria Silva; VIANA, Larissa Vanessa Machado; SILVA, Felipe Santana e. A

Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. 114, 18 jul. 2020.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. A Unesco e as Políticas para Formação de Professores no Brasil na Década De 1990. **X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE**, Curitiba-PR, p. 4576-4588, 07 a 10 de novembro de 2011.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Políticas ara Formação de Professores no Brasil: Um Estudo dos Documentos da Unesco (1945-1990). ANPED, p. 1-16. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1476_int.pdf. Data de acesso: 31 de julho de 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz, Fernando. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, n. 13, v. 2, p. 9-15, 2001

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. A Afetividade a Partir de uma Perspectiva da Subjetividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. **CS**, n. 11, p.19-42, enero-junio, Cali, Colombia, 2013.

GONZÁLEZ SERRA, Diego Jorge. *Significado y sentido: fundamentación teórica en Marx y en la teoría histórico-cultural*. In _____ **significado e sentido na educação para a humanização** / Stela Miller, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Érika Christina Kohle, organizadoras. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. 354 p

GONZÁLEZ SERRA, Diego. *Una concepción integradora del aprendizaje humano*. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 119-134, jan./abr. 2015.

GRASS, Idania B. Peña. **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas** / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). – Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. 170 p.

GRECCHI, Denilson. **Saúde mental em sala de aula: a percepção de professores universitários**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

GUEDES, Maria José de Paula; ALVES, Nildo Batista; WYSZOMIRSKA, Rozangela Maria de Almeida Fernandes. Ensino e práticas da Fisioterapia aplicada à criança na formação do fisioterapeuta. **Fisioter. mov.**, Curitiba, v. 26, n. 2, p. 291-305, June 2013.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Os movimentos da docência superior**: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. Projeto de Pesquisa PQ – CNPq, 2010- 2012.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; OLIVERI, Andressa Maris Rezende. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 318-337, June 2021.

JORGELEWICZ, Leo. **As emoções no sentir, no pensar e no agir – Dialogando com Humberto Maturana na formação de professor de Fisioterapia**. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed., 6. reimpr. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRUTETSKI, V. A. El carácter. In _____ **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960, p. 462-489.

KULCZYCKI, Maria Marcia; PINTO, Neuza Bertoni. Fisioterapeuta-professor: práticas pedagógicas e saberes docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n.5, p.75-85, jan./abril, 2002

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz**, RS. 2009, 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEFEBVRE, Henri. L. 1991. _____. **Marxismo**. Tradução William Lagos. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2009. p. 240-241.

LENIN, V. I. **Cadernos sobre a Dialética de Hegel**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. 208p.

LEONTIEV. A. N. *Las Necesidades y los motivos de la actividad*. In _____ **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960, p. 341-355.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. (Parte do cap. IV). La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004. p.68.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, Pedagogia e Didática. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 15-31.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente** / José Carlos Libâneo. – 6. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia** - diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental** [recurso eletrônico] / Andréa Longarezi Maturano, Roberto Valdés Puentes organizadores. - Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. 411 p.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, Aug. 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVES, Tamarisa de Camargo. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)**, v. 13, n.1, p.125-132, 2009.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: _____. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Minas Gerais: EDUFU, 2015, p. 79-113.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia Lima; NARCISO, Eliza Resende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016.

LOURENÇO, Rosimary de Souza; LIMA, Marlene de Deus; SASSAKI Yoshiko. Refletindo sobre a interligação entre estado, educação e cidadania. **Braz. J. of Develop.** Curitiba, v. 6, n. 7, p. 51741-51753, jul. 2020.

LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagem da docência em matemática**: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MACHADO, Letícia Vier, FACCI, Marilda Gonçalves Dias e BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**. v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MAGALHAES, Átila Barros et al. Percepção, interesse e conhecimento de docentes de Fisioterapia sobre a ética na profissão. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 322-331. Aug. 2016.

MAGGI, Kelly Cristina De Faria Xavier. **Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de Fisioterapia no município de Rio Branco, Acre**. 90f. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Educação, Acre, 2017.

MANFRED, M. N. G. P. **Educação e contra-hegemonia na década neoliberal: as Tendências Pedagógicas Contra-Hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: _____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Las tecnologías para la innovación y la práctica docente*. **Revista Brasileira de Educação**. vol.18 no. 52 Rio de Janeiro jan./mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100003>.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães. Subjetividade de uma experiência educativa: o sentido das ações criativas no ensino de história, **VIII CIH**, p. 3010 – 3017, 9 a 11 de outubro de 2017.

MARQUES, Rosana Niedaurer. **O processo de formação pedagógica de docentes supervisores de estágio curricular no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. L. I. BOZHOVICH: Vida, pensamento e obra. In: _____. **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos livro II. Minas Gerais: EDUFU, 2016, p.165-196.

MARTINS, Carla Macedo. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 169-171, Mar. 2003.

MARTINS, Ligia Marcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173 – 192, mai. - ago., 2016.

MARX, KARL, 1818-1883. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p. Indexado em GeoDados <<http://www.geodados.uem.br>> ISBN 978-85-7743-048- 2

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

MEDEIROS, Arthur de Almeida et al. Análise do ensino em Fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVID-19. **Fisioter. mov.**, Curitiba, v. 34, e34103, 2021.

MELLO, Maria Aparecida; CAMPOS, Douglas Aparecido de. Bases Conceituais da obra de A. V. Petrovsky: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola. In: _____. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Minas Gerais: EDUFU, 2015, p. 275-293.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista contrapontos-eletrônica**, v. 14, n.2, mai-ago, 2014.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Ed. CRV. Curitiba, 2018.

MELO, G. F.; CAMPOS, Vanessa T. Bueno Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019.

MELO, Natália Guimarães et al. Perfil de formação e produção científica do fisioterapeuta pesquisador no Brasil. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 60-69, 2021.

MENDEZ, Gabriel de Pinna, MAHLER, Claudio Fernando; TAQUETTE, Stella Regina. Investigação Qualitativa em período de distanciamento social: O desafio da realização de entrevistas remotas. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais: Avanços e Desafios*, **New Trends Qualitative Research**, v. 8, p.336-346, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4 de 19 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Fisioterapia**. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11.

MIRANDA, Fernanda Alves Carvalho de. **A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na docência em fisioterapia: um estudo de caso**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MODESTO, Ester. **Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores**. 2016. 140 f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MONTENEGRO, Maria Eleusa. Resenha de GONZÁLEZ REY, F.L. (2011). El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 161-162, June 2012.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, [S.l.], apr. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612>>. Acesso em: 25 may 2021.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de Matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010.

MORI, Valéria Deusdará; GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia: teoria e prática, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012.

MOURA, Juliana Braga Facchinetti. **"Docência no Ensino Superior: concepções de docentes fisioterapeutas"**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019.

MYNAIO, Maria Cecílio de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Pulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO JÚNIOR, Antônio Fernandes. Fragmentos do pensamento dialético na história da construção das ciências da natureza. **Ciência & Educação**, v. 6, n. 2, p. 119-139, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133, out./dez. 2020.

NOVELLI, Pedro Geraldo. O idealismo de Hegel e o materialismo de Marx: demarcações questionadas. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 168, Feb. 1999.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil-elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **OEI-Revista ibero-americana de Educación** (ISSN: 1681-5653).

OLIVEIRA, Ana Larissa Costa de. **A docência na Fisioterapia: uma necessária formação pedagógica**. 2014. 50 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Faculdade de Medicina (FAMED), Programa de pós-graduação Ensino na Saúde, Mestrado Profissional em ensino na Saúde (MPES), Maceió, 2014.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>>. Data de acesso: 18/09/2021.

OLIVEIRA, M. B. A dádiva como princípio organizador da ciência. **Estudos Avançados** v.28, n.82, p. 201-223, 2014.

ORTIZ, Katiúscia Texeira Dias. **Possibilidades e limites do trabalho colaborativo: o processo de aprendizagem das equações de primeiro grau pelos alunos com deficiência intelectual**. 131 f. Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, 2019.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. **O ser professor do ensino superior na área da saúde**. 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAULO NETTO, José. Cinco notas a propósito da "questão social". **Temporalis**, n. 3, Brasília: ABEPSS, p. 41-49, 2001.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PERES, Vannúzia Leal A. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 145-148, jun. 2019.

PÉREZ RODRÍGUEZ, Gastón y coautores, *Metodología de la investigación educacional, primera parte*, Editorial Puebla y Educación, (1996).

PERPETUO, Adriane Mazola de Araújo. **A prática pedagógica do fisioterapeuta docente.** 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, Curitiba, 2005.

PETROVISKY, A. V. **Psicología General.** Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PINTO, Wilma Luiza. **Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva do Sujeito Histórico-cultural.** 2016. 190 f. Dissertação (programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás -GO.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano.** 2006. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2006.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 250-257, set./dez., 2008.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) da Universidade de Uberaba (UNIUBE) de 2016-2020. Disponível em: https://uniube.br/arquivos/2018/novembro/PDI_Universidade_de_Uberaba_2016_2020.pdf. Data de acesso: 10/02/2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em Educação. Brasília, 2011.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural In: _____ **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Minas Gerais: EDUFU, 2015, p. 62.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA da UFSCar (PPGFT UFSCar). Disponível em: <http://www.ppgft.ufscar.br/sobre-o-programa/apresentacao/>. Data de acesso: 10/02/2022.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. TERRAZAN, Eduardo; GORETTE, Márcia; FRANCIMAR, Antônia; MARUJO, Marcelo P.; ADELINO, Márcia; FERNANDES, Izolda Costa. Um estudo das necessidades formativas de professores de Física, química, e

biologia sob as exigências do “novo ensino médio”. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, s/d.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. (Orgs.). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun./ 2011a.

RAMÍREZ, Nerely de Armas; GONZÁLEZ, Josefa Lorences; VÁZQUEZ, Manuel, Perdormo. **Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa**, 2002.

REBELLATO, Crestine. **A docência em Fisioterapia: uma formação em construção**. 2006. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

REIS, José Jandre; MONTEIRO, Michelle Guiot Mesquita. O ensino na Fisioterapia: momento de revermos a prática? **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, v.22, n.4, p. 340, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/fpusp/article/view/111967/109885>> Data de acesso: 20/08/2020. DOI: 10.590/1809-2950/12729022042015.

ROEGIERS, Xavier; WOUTERS, Pascale; GÉRARD, François-Marie. *Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre: formation et technologies*. **Revue Européenne des Professionnels de la Formation, Thessaloniki**, v. 1, n. 2-3, p. 32-42, 1992.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, June 2012.

SAMPAIO, J.J.C. Epidemiologia da imprecisão: processo saúde/doença mental como objeto da epidemiologia [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 133 p. ISBN 85-85676-48-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3vxfc/pdf/sampaio-9788575412602-05.pdf>. Data de acesso: 17 de setembro de 2021.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação., Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251514>. Data de acesso: 19 jun. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998.

SANTOS, C. S. Henri Lefebvre e a morfologia de uma dialética espacial. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 525-550, 2019. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2019.163150. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/163150>. Data de acesso: 27 out. 2021.

SANTOS, Eva Helena; PADILHA Augusta. O Método Dialético Aplicado ao Planejamento dos Conteúdos Escolares na Área de Ciências, **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**, v.1, 2010.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos, SILVA, Maria Elaine da e BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil** [online]. 2021, v. 21, n. Suppl 1, p. 237-243. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>>. Data de acesso: 17 de setembro de 2021.

SANTOS, Gideon Borges dos. Os Professores e seus Mecanismos de Fuga e Enfrentamento. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 285-304, jul./out.2009.

SATHLER, Luciano. **Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital**. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/SathlerLopiniao>. Data de acesso: 05 fev 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Filosofia da educação brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, 240p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 16–27, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639892. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Data de acesso: 7 fev. 2022.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan.-abr., 2017.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

SAWAIA, Bader Burihan, A emoção como locus de produção de conhecimento-uma reflexão em Vygotsky e no seu diálogo com espinosa. **III Conferência de pesquisa sócio-cultural**, Campinas, v. 1, 2000.

SCHWAAB, Kalú Soraia. **Evaluative aspects that compose the quality indicators of higher education: a comparative analysis with focus on the students of UNIPAMPA**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes et al. **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 260 p

SERRANO, Martina Perez. ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Universidad Autónoma de Madrid. MARTINA.PEREZ@UAM.ES. p. 7-23.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação como prática social, didática e formação de professores**: contribuições de José Carlos Libâneo [livro eletrônico] / Organizadores Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandramara Matias Chaves e Sandra Valéria Limonta Rosa. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 361 p.

SILVA, Bráulio Ramos; SILVA, Altina Abadia da. O trabalho docente no contexto da educação infantil e a personalidade como fenômeno social. In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão. **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**, v. 2, p. 11-28, 2014.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009.

SILVA, Flávia Gonçalves. Sobre o sentido na obra de Leontiev: notas a partir de sua biografia. Obutchénie: **R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v.4, n.3, p. 793-817, 2020.

SILVA, Luiz Henrique Leite, PIMENTEL, Clarice Fernandes; SANTOS, Heliny Alves, OLIVEIRA, Hygor, PERES, Tássio Moreira; SANTANA, Jessé Castelo Souza, OLIVEIRA, Franassis Barbosa de A formação do docente fisioterapeuta no Brasil: revisão narrativa da literatura. **Rev. Educ. Saúde**, v. 9, n.1, p.125-134, 2021.

SILVA, Maria Eneida. A formação de professores para a emancipação humana: possibilidades da pesquisa-ensino-extensão na universidade. **REVELLI**, v. 11, p. 1-16, 2019.

SILVA, R. L. **Leontiev e natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR. 2013.

SILVA, Rafaela Mariane Sousa Nunes. **Necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Uberaba**, Dissertação de Mestrado. – UNIUBE, Uberaba-MG. 2019.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NETO, Jerônimo Gregório da Silva; SANTOS, Marilde Chaves. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa>, p. 29-49, 2020. Data de acesso: 15 de Janeiro de 2022.

SILVA, Robson Feliciano; SANTOS, Sérgio William da Silva; SANTOS, Adriele Sena; SANTOS FILHO, José Luís dos. A origem e evolução da fisioterapia: da antiguidade ao reconhecimento profissional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.7.n.7, jul. 2021.

SILVA e SILVA, Cassio Magalhaes Da. **Avaliação do curso de Graduação em Fisioterapia: estudo de caso em Instituições privadas**. 92 f. 2013. Dissertação (Mestrado

Profissional). Fundação Visconde de Cairu, Programa de Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, Salvador-Bahia, 2013.

SMARGIASSI, E. A educação dialética: a luta por uma Educação Emancipadora. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 184–199, 2018.

SOARES, Ivna Maria Mello. **Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos-retratos e relatos**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In _____ . **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. NASCIMENTO, A.D., and HETKOWSKI, T.M., orgs. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de e ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

SOUZA, Rodrigo Oliveira de. **O aprendizado da docência de professores fisioterapeutas [recurso eletrônico]**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; RAMOS, Vânia Rodrigues Lima; OLIVEIRA, Beatriz Cristina de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; MEDEIROS, Fernanda Pereira. Emoções e práxis docentes: contribuições da Psicologia à formação continuada. **Rev. Psicopedagogia**, n.36, v110, p.235-45, 2019.

SUMIYA, Alberto; FUJISAWA, Dirce Shizuko; ALBUQUERQUE, Leila Marrach Basto de. Interests, limits and possibilities of curricular structures in physical therapy. **Fisioter. mov.**, Curitiba, v. 33, e003330, 2020.

TEIXEIRA, Renato da Costa. Aderência dos cursos de Fisioterapia da região Norte às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Fisioter. mov.**, Curitiba, v. 25, n. 1, p. 47-54, Mar. 2012.

TIMM, Jordana Wruck. FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Formación y desarrollo de profesionales de la Educación: un enfoque profundo. USA: Deep University Press, 2015. 236 p. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 259-262, jan./abr. 2018.

TOASSA, Gisele. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética, **Psicologia USP**, v. 27, n.3, p. 553-563, 2016.

TORRES-MIRANDA, Teresa. *En defensa del método histórico-lógico desde la Lógica como ciencia*. **Rev. Cubana Edu. Superior**, La Habana, v. 39, n. 2, e16, agosto 2020.

TOTI, Frederico Augusto e SILVA, Alessandro Costa DA. Motivos para Educação Científica: Uma Análise com Professores de Física a partir da Teoria da Atividade. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 20, e2613, 2018.

TREVISO, Patrícia; COSTA, Bartíria Ercília. Percepção de Profissionais da Área da Saúde sobre a Formação em sua Atividade Docente. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n.1, p.1-9, 2017.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, Elizabeth e PRESTES, Zoia Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285-314, 2009.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmen V. R. e BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005.

UNESCO, 2003. 416p. Disponível em: < Home - UNESCO Digital Library>. Data de acesso: 19 jun. 2021.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon. Incheon**, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. Disponível <<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>> 22/09/2020. Data de acesso: 19 dez. 2021.

UNESCO in brief - Mission and Mandate. Disponível em: <<https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>. Data de acesso: 01 ago. de 2021.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

VIANA, Camila Arruda; MORAIS NETO, José Perônico de. – Reflexões sobre o Ensino Superior Privado em Tempos de Pandemia. In ____ **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos. - João Pessoa: Editora do CCTA, p. 96-106, 2020.

VIEIRA, Josenia; MACEDO, Denise Silva. Os Reflexos da Mercantilização do Ensino na Formação Identitária do Professor. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, v.1, n.1, p. 67-93, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor; MEC, v.3, p.11-340, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: ____ VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 426-524.

VILLALOBOS, Maria da Pena. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

WARKEN, Gianne de La-Rocque Barros, FREITAS, Jofre Jacob da Silva; DOMINGUES, Robson José de Souza. A formação acadêmica e a produção do conhecimento científico do fisioterapeuta pesquisador amazônida. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, p.743 - 768, dezembro de 2015.

XAVIER, Glauber Lopes. Ciência e Método: o Pensamento Marxista de Henri Lefebvre. **CSOnline** – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, ano 7, ed. 16, jun./set. 2013.

YAMASHIRO, Claudinéia Guedes. **A Docência em Fisioterapia: sobre a formação pedagógica e as práticas educativas**. 2010. 78f. Dissertação (Mestrado em ensino em Ciências da Saúde), Universidade Federal de São Paulo –UNIFESP –Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, São Paulo, 2010.

YASNITSKY, Anton. A Pesquisa de Aleksei N. Leontiev sobre a memória e seu significado como vanguarda na ciência soviética do futuro. **Cadernos Cedes**, v. 40, n. 111, p. 123-134, 2020.

YEPES NUÑEZ, Juan Jose; URRÚTIAC, Gerard; ROMERO-GARCÍA, Marta; ALONSO-FERNÁNDEZ, Sergio. *Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas*. **Rev Esp Cardiol**. v.74, n.9, p.790–799, 2021.

YNOUE, Alessandra Tiemi. **A capacitação do profissional de Fisioterapia para a docência no ensino superior**. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, SP, 2011.

ZANELLA, Andrea. **Psicologia Histórico-cultural em foco: aproximações e alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis, Edições do Bosque/UFCS, 2020, 1

Apêndice

APÊNDICE A- Ficha Resumo de Conteúdos

FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS
<u>Título do projeto/ Coordenador</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência (normas ABNT):</u>
<u>Ementa da fonte (artigo ou seção):</u>
<u>Objetivos do estudo:</u>
<u>Resumo de conteúdo:</u>
<u>Conclusões do autor:</u>
<u>Conclusões do pesquisador:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u>
<u>Data:</u>

Orientações para o trabalho com a Ficha Resumo de Conteúdos:

Com o resumo pretende-se elaborar uma síntese seletiva do texto, destacando os aspectos de maior interesse e importância. O objetivo é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original”. (MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003, p. 68). Na Ficha Resumo de Conteúdo podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Este último é muito importante para as pesquisas de equipe.

APÊNDICE B- Ficha de Análise Documental

FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência do Documento (normas ABNT):</u>
<u>Ementa do Documento:</u>
<u>Objetivos do Documento:</u>
<u>Resumo de Conteúdo do Documento:</u>
<u>Conclusões do pesquisador sobre o Documento:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u>
<u>Data:</u>

Orientações para o trabalho com a Ficha Análise de Documentos:

Esta Ficha pretende ser um instrumento para a análise documental. Ela permite a coleta de informações sobre o conjunto de documentos que alimentam a pesquisa. O item: Resumo de Conteúdo do Documento pode ser subdividido nas categorias de análise que se precisam estudar em cada um desses documentos. Na Ficha de Análise Documental podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].

- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Este último é muito importante para as pesquisas.

ANEXO

Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia

Resolução nº 424, de 08 de Julho de 2013 – (D.O.U. nº 147, Seção 1 de 01/08/2013)

Estabelece o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia.

O Plenário do Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, no exercício de suas atribuições, nos termos das normas contidas no artigo 5º, incisos II e XI, da Lei Federal nº 6.316 de 17 de dezembro de 1975, em sua 232ª Reunião Plenária Ordinária, realizada em 08 de Julho de 2013, na Sede do COFFITO, em Brasília – DF, RESOLVE aprovar o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia, nos termos das normas contidas na presente Resolução.

Capítulo I – Disposições Preliminares

Artigo 1º– O Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia, trata dos deveres do fisioterapeuta, no que tange ao controle ético do exercício de sua profissão, sem prejuízo de todos os direitos e prerrogativas assegurados pelo ordenamento jurídico.

- **§ 1º:** Compete ao Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional zelar pela observância dos princípios deste código, funcionar como Conselho Superior de Ética e Deontologia Profissional, além de firmar jurisprudência e atuar nos casos omissos.
- **§ 2º:** Compete aos Conselhos Regionais de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, em suas respectivas circunscrições, zelar pela observância dos princípios e diretrizes deste código e funcionar como órgão julgador em primeira instância.
- **§ 3º:** A fim de garantir a execução deste Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia, cabe aos inscritos e aos interessados comunicar e observar as normas relativas ao Código de Processo Ético, para que os Conselhos Regionais e Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional possam atuar com clareza e embasamento, fatos que caracterizem a não observância deste Código de Ética.

Artigo 2º– O profissional que infringir o presente código, se sujeitará às penas disciplinares previstas na legislação em vigor.

Capítulo II – Das Responsabilidades Fundamentais

Artigo 3º – Para o exercício profissional da Fisioterapia é obrigatória a inscrição no Conselho Regional da circunscrição em que atuar na forma da legislação em vigor, mantendo obrigatoriamente seus dados cadastrais atualizados junto ao sistema COFFITO/CREFITOS.

- **§ 1º:** O fisioterapeuta deve portar sua identificação profissional sempre que em exercício.

- § 2º: A atualização cadastral deve ocorrer minimamente a cada ano, respeitadas as regras específicas quanto ao recadastramento nacional.

Artigo 4º– O fisioterapeuta presta assistência ao ser humano, tanto no plano individual quanto coletivo, participando da promoção da saúde, prevenção de agravos, tratamento e recuperação da sua saúde e cuidados paliativos, sempre tendo em vista a qualidade de vida, sem discriminação de qualquer forma ou pretexto, segundo os princípios do sistema de saúde vigente no Brasil.

Artigo 5º – O fisioterapeuta avalia sua capacidade técnica e somente aceita atribuição ou assume encargo quando capaz de desempenho seguro para o cliente/paciente/usuário, em respeito aos direitos humanos.

- § Único: No exercício de sua atividade profissional o fisioterapeuta deve observar as normatizações e recomendações relativas à capacitação e à titulação emanadas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.

Artigo 6º– O fisioterapeuta protege o cliente/paciente/usuário e a instituição/programa em que trabalha contra danos decorrentes de imperícia, negligência ou imprudência por parte de qualquer membro da equipe de saúde, advertindo o profissional faltoso.

- § Único: Se necessário, representa à chefia imediata, à instituição, ao Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional e/ou outros órgãos competentes, a fim de que sejam tomadas as medidas cabíveis para salvaguardar a saúde, a participação social, o conforto e a intimidade do cliente/paciente/usuário e das famílias ou a reputação profissional dos membros da equipe.

Artigo 7º – O fisioterapeuta deve comunicar à chefia imediata da instituição em que trabalha ou à autoridade competente, fato que tenha conhecimento que seja tipificado como crime, contravenção ou infração ética.

Artigo 8º – O fisioterapeuta deve se atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos, científicos e culturais, amparando-se nos princípios da beneficência e da não maleficência, no desenvolvimento de sua profissão, inserindo-se em programas de educação continuada e de educação permanente.

Artigo 9º – Constituem-se deveres fundamentais do fisioterapeuta, segundo sua área e atribuição específica:

- I – assumir responsabilidade técnica por serviço de Fisioterapia, em caráter de urgência, quando designado ou quando for o único profissional do setor, atendendo a Resolução específica;
- II – exercer sua atividade com zelo, probidade e decoro e obedecer aos preceitos da ética profissional, da moral, do civismo e das leis em vigor, preservando a honra, o prestígio e as tradições de sua profissão;

- III – utilizar todos os conhecimentos técnico-científicos a seu alcance e aprimorá-los contínua e permanentemente, para promover a saúde e prevenir condições que impliquem em perda da qualidade da vida do ser humano;
- IV – manter segredo sobre fato sigiloso de que tenha conhecimento em razão de sua atividade profissional e exigir o mesmo comportamento do pessoal sob sua direção, salvo situações previstas em lei;
- V – colocar seus serviços profissionais à disposição da comunidade em caso de guerra, catástrofe, epidemia ou crise social, sem pleitear vantagem pessoal incompatível com o princípio de bioética de justiça;
- VI – oferecer ou divulgar seus serviços profissionais de forma compatível com a dignidade da profissão e a leal concorrência;
- VII – cumprir os Parâmetros Assistenciais e o Referencial Nacional de Procedimentos Fisioterapêuticos normatizados pelo COFFITO.
- VIII – cumprir e fazer cumprir os preceitos contidos neste Código, independente da função ou cargo que ocupa, e levar ao conhecimento do Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional o ato atentatório a qualquer de seus dispositivos, salvo as situações previstas em legislação específica.

Artigo 10º – É proibido ao fisioterapeuta:

- I – negar a assistência ao ser humano ou à coletividade em caso de indubitável urgência;
- II – recomendar, prescrever e executar tratamento ou nele colaborar, quando:
 - a) desnecessário;
 - b) proibido por lei ou pela ética profissional;
 - c) atentatório à moral ou à saúde do cliente/paciente/usuário;
 - d) praticado sem o consentimento formal do cliente/paciente/usuário ou de seu representante legal ou responsável, quando se tratar de menor ou incapaz.
- III – praticar qualquer ato que não esteja regulamentado pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.
- IV- autorizar a utilização ou não coibi-la, mesmo a título gratuito, de seu nome ou de sociedade que seja sócio, para atos que impliquem na mercantilização da saúde e da Fisioterapia em detrimento da responsabilidade social e sócio-ambiental.
- V – divulgar, para fins de autopromoção, declaração, atestado, imagem ou carta de agradecimento emitida por cliente/paciente/usuário ou familiar deste, em razão de serviço profissional prestado;
- VI – deixar de atender a convocação do Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional à que pertencer ou do Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.
- VII – usar da profissão para corromper a moral e os costumes, cometer ou favorecer contravenções e crimes, bem como adotar atos que caracterizem assédios moral ou sexual;
- VIII – induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas e religiosas quando no exercício de suas funções profissionais.
- IX – deixar de comunicar ao Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, recusa, demissão ou exoneração de cargo, função ou emprego, que foi motivada pela necessidade de preservar os legítimos interesses de sua profissão.

Capítulo III – Do Relacionamento Com o Cliente/Paciente/Usuário

Artigo 11º – O fisioterapeuta deve zelar pela provisão e manutenção de adequada assistência ao seu cliente/paciente/usuário, amparados em métodos e técnicas reconhecidos ou regulamentados pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.

Artigo 12º – O fisioterapeuta deve se responsabilizar pela elaboração do diagnóstico fisioterapêutico, instituir e aplicar o plano de tratamento e conceder alta para o cliente/paciente/usuário, ou, quando julgar necessário, encaminhar o mesmo a outro profissional.

Artigo 13º – O fisioterapeuta deve zelar para que o prontuário do cliente/paciente/ usuário permaneça fora do alcance de estranhos à equipe de saúde da instituição, salvo quando outra conduta seja expressamente recomendada pela direção da instituição e que tenha amparo legal.

Artigo 14º – Constituem-se deveres fundamentais dos fisioterapeutas relacionados à assistência ao cliente/paciente/usuário:

- I – respeitar a vida humana desde a concepção até a morte, jamais cooperando em ato em que voluntariamente se atente contra ela, ou que coloque em risco a integridade física, psíquica, moral, cultural e social do ser humano;
- II – prestar assistência ao ser humano, respeitados a sua dignidade e os direitos humanos de modo a que a prioridade no atendimento obedeça a razões de urgência, independente de qualquer consideração relativa à raça, etnia, nacionalidade, credo sóciopolítico, gênero, religião, cultura, condições sócios-econômicas, orientação sexual e qualquer outra forma de preconceito, sempre em defesa da vida;
- III – respeitar o natural pudor e a intimidade do cliente/paciente/usuário;
- IV – respeitar o princípio bioético de autonomia, beneficência e não maleficência do cliente/paciente/usuário de decidir sobre a sua pessoa e seu bem estar;
- V – informar ao cliente/paciente/usuário quanto à consulta fisioterapêutica, diagnóstico e prognóstico fisioterapêuticos, objetivos do tratamento, condutas e procedimentos a serem adotados, esclarecendo-o ou o seu responsável legal.
- VI – prestar assistência fisioterapêutica respeitando os princípios da bioética.

Artigo 15º – É proibido ao fisioterapeuta:

- I – abandonar o cliente/paciente/usuário em meio a tratamento, sem a garantia de continuidade de assistência, salvo por motivo relevante;
- II – dar consulta ou prescrever tratamento fisioterapêutico de forma não presencial, salvo em casos regulamentados pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional;
- III – divulgar e prometer terapia infalível, secreta ou descoberta cuja eficácia não seja comprovada;
- IV – prescrever tratamento fisioterapêutico sem realização de consulta, exceto em caso de indubitável urgência;
- V – inserir em anúncio ou divulgação profissional, bem como expor em seu local de atendimento/trabalho, nome, iniciais de nomes, endereço, fotografia, inclusive aquelas que comparam quadros anteriores e posteriores ao tratamento realizado, ou qualquer

outra referência que possibilite a identificação de cliente/paciente/usuário, salvo para divulgação em comunicações e eventos de cunho acadêmico científico, com a autorização formal prévia do cliente/paciente/usuário ou do responsável legal.

Capítulo IV – Do Relacionamento Com a Equipe

Artigo 16º – O fisioterapeuta, enquanto participante de equipes multiprofissionais e interdisciplinares constituídas em programas e políticas de saúde, tanto no âmbito público quanto privado, deve colaborar com os seus conhecimentos na assistência ao ser humano, devendo envidar todos os esforços para o desenvolvimento de um trabalho harmônico na equipe.

Artigo 17º – É dever fundamental do fisioterapeuta, incentivar o pessoal sob a sua direção, coordenação, supervisão e orientação, na busca de qualificação continuada e permanente, em benefício do cliente/paciente/usuário e do desenvolvimento da profissão, respeitando sua autonomia.

Artigo 18º – A responsabilidade do fisioterapeuta por erro cometido em sua atuação profissional, não é diminuída, mesmo quando cometido o erro na coletividade de uma instituição ou de uma equipe, e será apurada na medida de sua culpabilidade.

Artigo 19º – O fisioterapeuta deve reprovar quem infringir postulado ético ou dispositivo legal e representar ao Conselho Regional e Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, de acordo com o previsto no Código de Processo Ético-disciplinar e, quando for o caso, aos demais órgãos competentes.

Artigo 20º – O fisioterapeuta, ao participar de eventos culturais, científicos e políticos com colega ou outros profissionais, deve ser respeitoso e cordial para com os participantes, evitando qualquer referência que possa ofender a reputação moral, científica e política dos mesmos.

Artigo 21º – O fisioterapeuta deve tratar os colegas, membros e não membros da equipe de saúde e outros profissionais, com respeito e urbanidade, sejam verbalmente, por escrito ou por via eletrônica, não prescindindo de igual tratamento de suas prerrogativas.

Artigo 22º – O fisioterapeuta solicitado para cooperar em diagnóstico ou orientar em tratamento considera o cliente/paciente/usuário como permanecendo sob os cuidados do solicitante.

Artigo 23º – O fisioterapeuta que solicita para cliente/paciente/usuário sob sua assistência os serviços especializados de colega, não deve indicar a este conduta profissional.

Artigo 24 ° – O fisioterapeuta que recebe o cliente/paciente/usuário confiado por colega, em razão de impedimento eventual deste, deve reencaminhar o cliente/paciente/usuário ao colega uma vez cessado o impedimento.

Artigo 25 ° – É proibido ao fisioterapeuta:

- I – concorrer a qualquer título, para que outrem pratique crime, contravenção penal ou ato que infrinja postulado ético profissional;
- II – pleitear cargo, função ou emprego ocupado por colega, bem como praticar ato que importe em concorrência desleal ou acarrete danos ao desempenho profissional de colega, ou aos legítimos interesses da profissão;
- III – utilizar de sua posição hierárquica para induzir ou persuadir seus colegas subordinados a executar condutas ou atos que firam princípios éticos ou sua autonomia profissional.
- IV – utilizar de sua posição hierárquica para impedir, prejudicar ou dificultar que seus subordinados realizem seus trabalhos ou atuem dentro dos princípios éticos;
- V – concorrer, de qualquer modo para que outrem exerça ilegalmente atividade própria do fisioterapeuta;
- VI – permitir, mesmo a título gratuito, que seu nome conste do quadro de pessoal de hospital, casa de saúde, ambulatório, consultório, clínica, policlínica, escola, curso, entidade desportiva ou qualquer outra instituição, pública ou privada, ou estabelecimento congênere, similar ou análogo, sem nele exercer as atividades de fisioterapeuta;
- VII – permitir que trabalho que executou seja assinado por outro profissional, bem como assinar trabalho que não executou, ou do qual não tenha participado;
- VIII – angariar ou captar serviço ou cliente/paciente/usuário, com ou sem a intervenção de terceiro, utilizando recurso incompatível com a dignidade da profissão ou que implique em concorrência desleal;
- IX – desviar de forma antiética, para outro serviço, cliente/paciente/usuário que esteja em atendimento fisioterapêutico em instituição;
- X – desviar de forma antiética para si ou para outrem, cliente/paciente/usuário de colega;
- XI – atender a cliente/paciente/usuário que saiba estar em tratamento com colega, ressalvadas as seguintes hipóteses:
 - a) a pedido do colega;
 - b) em caso de indubitável urgência; e
 - c) quando procurado espontaneamente pelo cliente/paciente/usuário;

Capítulo V – Das Responsabilidades No Exercício Da Fisioterapia

Artigo 26° – O fisioterapeuta deve atuar em consonância à política nacional de saúde, promovendo os preceitos da saúde coletiva no desempenho das suas funções, cargos e cidadania, independentemente de exercer a profissão no setor público ou privado.

Artigo 27° – O fisioterapeuta deve empenhar-se na melhoria das condições da assistência fisioterapêutica e nos padrões de qualidade dos serviços de Fisioterapia, no que concerne às políticas públicas, à educação sanitária e às respectivas legislações.

Artigo 28º – O fisioterapeuta deve ser solidário aos movimentos em defesa da dignidade profissional, seja por remuneração condigna, seja por condições de trabalho compatíveis com o exercício ético profissional e seu aprimoramento.

Artigo 29º – O fisioterapeuta deve ser pontual no cumprimento das obrigações pecuniárias inerentes ao exercício da Fisioterapia.

Artigo 30º – É proibido ao fisioterapeuta:

- I – promover ou participar de atividade de ensino ou pesquisa que não esteja de acordo com as normas reguladoras da ética em pesquisa.
- II – divulgar e declarar possuir títulos acadêmicos que não possa comprovar ou de especialista profissional que não atenda às regulamentações específicas editadas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.
- III – utilizar para fins de identificação profissional titulações outras que não sejam aquelas reconhecidas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, salvo titulação acadêmica strictu sensu, ou omitir sua titulação profissional sempre que se anunciar em eventos científicos, anúncio profissional e outros;
- IV – substituir a titulação de fisioterapeuta por expressões genéricas, tais como: terapeuta corporal, terapeuta de mão, terapeuta funcional, terapeuta morfoanalista, terapeuta holístico, repegista, quiropraxista, osteopata, pilatista, bobatiano, esteticista, entre outros;
- V – exigir de maneira antiética, de instituição ou cliente/paciente/usuário, outras vantagens além do que lhe é devido em razão de contrato, honorários ou exercício de cargo, função ou emprego, como também receber, de pessoa física ou jurídica, comissão, remuneração, benefício ou vantagem por encaminhamento de cliente/paciente/usuário ou que não corresponda a serviço efetivamente prestado;
- VI – deixar de comunicar formalmente ao Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional da região da recusa do registro por parte de instituição ou serviços obrigados a tal registro.
- VII – deixar de comunicar formalmente à instituição onde trabalha da necessidade de registro no Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional da circunscrição, salvo nos casos das empresas legalmente desobrigadas de tal registro;
- VIII – trabalhar ou ser colaborador de entidade na qual sejam desrespeitados princípios éticos, bioéticos e a autonomia profissional, bem como condições de adequada assistência ao cliente/paciente/usuário;
- IX – promover ou participar de atividade de ensino ou pesquisa em que direito inalienável do ser humano seja violado, ou acarrete risco à vida ou de dano a sua saúde, respeitando as normas éticas, bioéticas e legais em vigor.
- X – utilizar equipamentos terapêuticos que não sejam reconhecidos pelo COFFITO de acordo com resolução específica.
- XI – usar formulários de instituições públicas para prescrever ou atestar fatos verificados em serviço privado.
- XII – sob qualquer forma, a transmissão de conhecimento, ensinar procedimentos próprios da Fisioterapia visando à formação profissional de outrem, que não seja, acadêmico ou profissional de Fisioterapia.

Artigo 31º – O fisioterapeuta, no exercício da Responsabilidade Técnica, deve cumprir a resolução específica, a fim de garantir os aspectos técnicos, éticos e bioéticos, reconhecidos e normatizados pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.

Capítulo VI – Do Sigilo Profissional

Artigo 32º – É proibido ao fisioterapeuta:

- I – revelar, sem justa causa, fato sigiloso de que tenha conhecimento em razão do exercício de sua profissão;
- II – negligenciar na orientação de seus colaboradores, quanto ao sigilo profissional;
- III – fazer referência a casos clínicos identificáveis, exibir cliente/paciente/usuário ou sua imagem em anúncios profissionais ou na divulgação de assuntos fisioterapêuticos em qualquer meio de comunicação, salvo quando autorizado pelo cliente/paciente/usuário ou seu responsável legal.
- **§ Único** – Compreende-se como justa causa: demanda judicial ou qualquer previsão legal que determine a divulgação.

Capítulo VII – Do Fisioterapeuta Perante As Entidades De Classe

Artigo 33º – O fisioterapeuta, por sua atuação nos órgãos de representação política e profissional, deve participar da determinação de condições justas de trabalho e do aprimoramento técnico científico e cultural para o exercício da profissão.

Artigo 34º – É recomendado ao fisioterapeuta, com vistas à responsabilidade social e consciência política, pertencer a entidades associativas da classe, de caráter cultural, social, científico ou sindical, a nível local ou nacional em que exerce sua atividade profissional.

Artigo 35º – É proibido ao fisioterapeuta, inclusive na condição de docente, manifestar, divulgar, ou fomentar conteúdo que atente de forma depreciativa contra órgão e entidades de classe, assim como à moral de seus respectivos representantes, utilizando-se de qualquer meio de comunicação.

Capítulo VIII – Dos Honorários

Artigo 36º – O fisioterapeuta tem direito a justa remuneração por seus serviços profissionais.

Artigo 37º – O fisioterapeuta, na fixação de seus honorários, deve considerar como parâmetro básico o Referencial Nacional de Procedimentos Fisioterapêuticos.

Artigo 38º – O fisioterapeuta pode deixar de cobrar honorários por assistência prestada a:

- I – ascendente, descendente, colateral, afim ou pessoa que viva sob sua dependência econômica;
- II – colega ou pessoa que viva sob a dependência econômica deste, ressalvado o recebimento do valor do material porventura despendido na prestação da assistência;
- III – pessoa reconhecidamente hipossuficiente de recursos econômicos.

Artigo 39º – É proibido ao fisioterapeuta prestar assistência profissional gratuita ou a preço ínfimo, ressalvado o disposto no artigo 38, entendendo-se por preço ínfimo, valor inferior ao Referencial Nacional de Procedimentos Fisioterapêuticos.

Artigo 40º – É proibido ao fisioterapeuta:

- I – afixar valor de honorários fora do local da assistência fisioterapêutica, ou promover sua divulgação de forma incompatível com a dignidade da profissão ou que implique em concorrência desleal.
- II – cobrar honorários de cliente/paciente/usuário em instituição que se destina à prestação de serviços públicos, ou receber remuneração de cliente/paciente/usuário como complemento de salários ou de honorários;
- III – obter vantagem pelo encaminhamento de procedimentos, pela comercialização de órteses ou produtos de qualquer natureza, cuja compra decorra da influência direta em virtude de sua atividade profissional.

Capítulo IX – Da Docência, Preceptoria, Pesquisa e Publicação

Artigo 41º – No exercício da docência, preceptoria, pesquisa e produção científica, o fisioterapeuta deverá nortear sua prática de ensino, pesquisa e extensão nos princípios deontológicos, éticos e bioéticos da profissão e da vida humana, observando:

- I – que a crítica a teorias, métodos ou técnicas seja de forma impessoal, não visando ao autor, mas ao tema e ao seu conteúdo;
- II – que seja obtida previamente autorização por escrito de cliente/paciente/usuário ou de seu representante legal, por meio de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para uso de dados, ou no termo próprio de liberação para uso de imagem.
- III – que é responsável por intervenções e trabalhos acadêmicos executados por alunos sob sua supervisão;
- IV – que é responsável por ações realizadas por residentes sob sua preceptoria;
- V – que não deve apropriar-se de material didático de outrem, ocultando sua autoria, sem as devidas anuência e autorização formal;
- VI – que deve primar pelo respeito à legislação atinente aos estágios, denunciando ao Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional qualquer fato que caracterize o exercício ilegal da profissão pelo acadêmico ou sujeição do acadêmico a situações que não garantam a qualificação técnico-científica do mesmo;
- VII – o cuidado em não instigar ou induzir alunos sob sua supervisão contra órgãos ou entidades de classe, estimulando a livre construção do pensamento crítico;
- VIII – a proibição, sob qualquer forma de transmissão de conhecimento, do ensino de procedimentos próprios da Fisioterapia visando a formação profissional de outrem, exceto acadêmicos e profissionais de Fisioterapia;

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

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

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

- I – servir-se de posição hierárquica para impedir ou dificultar a utilização das instalações e outros recursos sob sua direção, para o desenvolvimento de pesquisa, salvo por motivos relevantes e justificáveis;
- II – servir-se de posição hierárquica para fazer constar seu nome na coautoria de obra científica da qual não tenha efetivamente participado;
- III – induzir ou contribuir para a manipulação de dados de pesquisa que beneficiem serviços, instituições ou a si mesmo;
- IV – deixar de manter independência profissional e científica em relação a financiadores de pesquisa, satisfazendo interesse comercial ou obtendo vantagens pessoais;
- V – publicar ou divulgar informações inverossímeis ou dados manipulados que venham a prejudicar o julgamento crítico de outros profissionais gerando prejuízos para cliente/paciente/usuário ou para desenvolvimento da profissão;
- VI – promover ou participar de atividade de ensino ou pesquisa em que direito inalienável do ser humano seja violado, ou acarrete risco à vida ou de dano a sua saúde, à participação social ou ao meio ambiente respeitando as normas ético-legais em vigor.

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

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

Capítulo X – Da Divulgação Profissional

Artigo 46º – Ao promover publicamente os seus serviços, em qualquer meio de comunicação, o fisioterapeuta deve fazê-lo com exatidão e dignidade, observando os preceitos deste Código, bem como as normas do Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.

Artigo 47º – A utilização da Rede Mundial de Computadores (Internet) para fins profissionais deve seguir os preceitos deste Código e demais normatizações pertinentes.

Artigo 48º – Nos anúncios, placas e impressos, bem como divulgação em meio eletrônico, devem constar o nome do profissional, da profissão e o número de inscrição no Conselho Regional, podendo ainda consignar:

- I – os títulos de especialidade profissional que possua e que sejam reconhecidas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional para os quais o fisioterapeuta esteja habilitado;
- II – título de formação acadêmica strictu sensu.

- III – o endereço, telefone, endereço eletrônico, horário de trabalho, convênios e credenciamentos;
- IV – instalações, equipamentos e métodos de tratamento, respeitando legislação vigente e resolução específica;
- V – logomarca, logotipo ou heráldicos determinados pelo Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional;
- VI – logomarca, logotipo ou símbolos de entidades, empresas, sociedades, associações ou federações às quais o fisioterapeuta esteja legalmente vinculado;
- VII – logomarca ou logotipo próprio condizentes com a dignidade profissional.

Artigo 49º – É permitido ao fisioterapeuta que atua em serviço multiprofissional divulgar sua atividade profissional em anúncio coletivo, observando os preceitos deste código e a dignidade da profissão.

Artigo 50º – Quando o fisioterapeuta, em serviço ou consultório próprio, utilizar nome-fantasia, sua divulgação deverá respeitar o preceituado neste código e a dignidade da profissão.

Artigo 51º – Na divulgação em meio eletrônico de textos, imagens e vídeos com orientações para cliente/paciente/usuário e coletividade, o fisioterapeuta deverá observar o preceituado neste Código.

Artigo 52º – Em artigos, entrevistas e outros pronunciamentos públicos, em qualquer meio de comunicação, o fisioterapeuta responderá perante o Conselho Regional e Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional pela impropriedade técnica ou transgressão às leis e normas regulamentares do exercício profissional.

Capítulo XI – Das Disposições Gerais

Artigo 53º Ao infrator deste Código, são aplicadas as penas disciplinares previstas no artigo 17, da Lei nº. 6.316, de 17 de dezembro de 1975.

Artigo 54º – A pretensão à punibilidade das infrações disciplinares prescreve em 05 (cinco) anos, contados da constatação oficial do fato.

- § 1º : Aplica-se a prescrição a todo processo disciplinar paralisado por mais de três anos, pendente de despacho ou julgamento, devendo ser arquivado de ofício, ou a requerimento da parte interessada, sem prejuízo de serem apuradas as responsabilidades pela paralisação.
- § 2º : A prescrição interrompe-se:
 - I – pela instauração de processo disciplinar ou pela notificação válida feita diretamente ao representado;
 - II – pela decisão condenatória recorrível, singular ou colegiada, de qualquer órgão julgador dos Conselhos Regional e Federal da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional.

Artigo 55º – Os casos omissos serão resolvidos pelo Plenário do Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional.

Artigo 56º – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Artigo 57º – Revogam-se as Resoluções COFFITO 29/82 e COFFITO 10/78.