

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA
SUPERIOR: SABERES E FAZERES DE
PROFESSORES DE FISIOTERAPIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VERÔNICA CARDOSO AUSTRIA

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR:
SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE
FISIOTERAPIA**

por

Verônica Cardoso Austria

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dóris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR:
SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE FISIOTERAPIA**

elaborada por
Verônica Cardoso Austria

como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Comissão examinadora:

Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dr.^a – UFSM
(Presidente/Orientadora)

Maria Isabel da Cunha, Prof.^a Dr.^a – UNISINOS

Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Prof.^a Dr.^a – UFSM

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Prof. Dr. - UFSM

Santa Maria, 13 de julho de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado a oportunidade, a saúde e a consciência para viver esta vida maravilhosa.

À minha querida orientadora Dóris Pires Vargas Bolzan, pela coragem de enfrentar o desconhecido; pela paciência frente aos momentos de dúvida; pela compreensão das adversidades; pela amizade sincera e pela humanidade de seus atos; pela competência pessoal e profissional na condução desse trabalho.

Ao meu companheiro de viagem, amor da minha vida, Daniel Oliveski, por ter representar o meu porto seguro; por me inspirar na tranquilidade; por me aceitar como eu sou, fazendo-me, por isso, buscar crescer sempre.

Aos meus pais, Clenir Austria e Ana Maria Cardoso, que, cada qual do seu jeito particular, me propiciaram aprender a andar por meus próprios passos e buscar sempre ser mais.

Aos meus sogros Paulo Fraga e Maria Esther Ceretta, pela força, pelo apoio e pela confiança nas minhas capacidades.

À minha amiga e colega Regina Irgang, pela grandiosidade do seu ser e pela presença em todos os momentos dessa caminhada.

À minha amiga Luise Schirrmann, pela eterna “afinidade”.

A todos do grupo GPFOPE pelo compartilhamento e pelas aprendizagens. Karla Fonseca, Tasia Wisch e Tatiane Froelich pela ajuda nos diversos momentos, fazendo com que a distância não se tornasse obstáculo. Ana Carla Powaczuk, Luciana Dalla Nora, Francisca Rodrigues, Tatiane Isaia, pela abertura, pelo carinho e pelos ensinamentos.

À minha colega Noemi Lenz, pelo aprendizado a partir do compartilhamento de idéias, de sentimentos, de dúvidas e de alegrias.

Aos professores sujeitos da pesquisa, pela disposição em colaborar para a construção deste trabalho.

Aos professores da banca examinadora, profa. Maria Isabel da Cunha, profa. Sílvia Isaia e prof. Valdo Barcelos, pelo enriquecimento desta construção.

Ao pessoal da Secretaria Municipal da Saúde de São Borja, por proporcionarem constantemente a viabilidade de crescimento profissional.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE FISIOTERAPIA

AUTORA: VERÔNICA CARDOSO AUSTRIA
ORIENTADORA: DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, 13 de julho de 2009.

Esta pesquisa insere-se na Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e teve como objetivo principal 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, tendo em vista a integração entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes da docência superior. Desse objetivo decorreram três objetivos específicos, que são: compreender como ocorre o processo formativo dos professores fisioterapeutas, explicitado através de suas narrativas; reconhecer quais saberes os professores de Fisioterapia mobilizam na sua ação pedagógica; compreender como os docentes fisioterapeutas explicitam em suas narrativas a integração entre saberes da formação profissional aos saberes necessários à prática docente. O aporte teórico constituiu-se por estudos que tratam da temática referente ao Ensino Superior e à Pedagogia Universitária (Zabalza, 2004; Garcia, 1999; Lucarelli, 2004, 2008; Anastasiou, 2002, 2007; Anastasiou e Alves, 2003; Pimenta e Anastasiou, 2005; Tardif, 2002; Cunha, 2004; Bolzan, 2008; Isaia e Bolzan, 2004, 2006, 2007; Bolzan e Isaia, 2006, entre outros) e autores que tratam da Fisioterapia e sua trajetória (Rebelatto e Botomé, 2008; Haddad et al., 2006; Andrade, Lemos e Dall'Ago, 2006), entre outros. Para alcançar os objetivos, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa narrativa, cujos instrumentos de coleta foram entrevistas narrativas, realizadas a partir de roteiro de tópicos-guia. Os sujeitos foram seis docentes do curso de Fisioterapia da UFSM. Além das entrevistas, solicitamos a cada sujeito que disponibilizasse o material didático de sua disciplina, a fim de complementar a análise das narrativas. Fez parte da análise, como pano de fundo, o projeto pedagógico do curso de Fisioterapia. Por meio da análise de conteúdo, foi possível construirmos três categorias. *A força da formação de fisioterapeuta* caracterizou-se por elementos que evidenciaram a importância atribuída à prática da profissão para a atuação docente, quando os sujeitos demonstraram uma grande valorização dos saberes profissionais, ou quando destacaram elementos mobilizadores da docência, relacionados à Fisioterapia. *Desafios pedagógicos face à docência* caracterizou-se pela recorrência de elementos que explicitaram as dificuldades dos professores de Fisioterapia frente à atividade docente, seja no início da carreira nesta profissão para a qual não foram, inicialmente, preparados, seja no exercício continuado da mesma, ao relatarem práticas e concepções que se direcionam ao modelo tradicional de ensino. Já a categoria *Aprendendo a ser professor* apresentou evidências narrativas de um processo de aprendizagem docente, demonstrando uma potencialidade presente na prática pedagógica destes sujeitos, na direção de processos de ensino e de aprendizagem que levam em conta os sujeitos aprendentes, sobretudo favorecidos pelas DCN para os cursos de Fisioterapia (2002). Compreendemos 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 de toda a trajetória destes profissionais. Este 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.

Palavras-chave: processos constitutivos da docência superior; saberes docentes de fisioterapeutas; aprendizagem da docência.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONSTITUTIVE PROCESSES OF TEACHING HIGHER: KNOWLEDGE AND MAKES OF PHYSIOTHERAPY'S TEACHERS

AUTHOR: VERÔNICA CARDOSO AUSTRIA

ADVISER: DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN

Santa Maria, July 13 2009.

This research is inserted in Line of "Formation, Knowledge and Teacher Professional Development", of the Education Master's Degree at Universidade Federal de Santa Maria, and had as main goal to understand how occurs the constituent processes of higher education for teachers physiotherapists who acts in the Course of Physical Therapy, in the context of the Universidade Federal de Santa Maria, concerning the integration between the knowledge acquired in graduation and the knowledge of teaching higher. Of this goal result three specific objectives, that are: understanding how occurs the formation process of the teachers physiotherapists; recognize which knowledge the Physical Therapy's teachers mobilizes in their pedagogical action; understand how teachers physiotherapists narrate the integration between knowledge of the graduate to the knowledge necessary for teaching practice. The theoretical contribution was composed by studies that concerns of the theme Higher Education / University Pedagogy (Zabalza, 2004; Garcia, 1999; Lucarelli, 2004, 2008; Anastasiou, 2002, 2007; Anastasiou e Alves, 2003; Pimenta e Anastasiou, 2005; Tardif, 2002; Cunha, 2004; Bolzan, 2008; Isaia e Bolzan, 2004, 2006, 2007; Bolzan e Isaia, 2006, entre outros) and authors that treats of the Physiotherapy and its trajectory (Rebelatto e Botomé, 2008; Haddad et al., 2006; Andrade, Lemos e Dall'Ago, 2006), among others. To achieve the goals, we conducted a search of the type qualitative narrative, whose tools of data collection were narrative interviews, realized from a guide of topics. The people were six teachers of the UFSM's course of Physiotherapy. Besides the interviews, we request each teacher to available the didactic material of their discipline, to complement the analysis of narratives. Made part of the analysis as the background, the Pedagogic Project of the course of Physiotherapy. Through the content analysis it was possible to build three categories. The strength of the graduation of physical therapist was characterized by elements that showed the importance attached to the practice of the profession for the teaching role, when the subjects showed a large appreciation of the professional knowledge, or when give prominence mobilizing elements of teaching, related to Physiotherapy. Challenges facing the teaching was marked by the recurrence of elements that showed the difficulties of the teachers in front of teaching performance, at the beginning of their career in this profession for which were not initially prepared, or at their continued exercise, when they reporting practices and concepts that courses to the traditional model of education. The category learning to be a teacher presented evidence narratives of a learning process teaching, demonstrating a capability in the teaching of these people in the direction of processes of teaching and learning that take into account the people learners, especially favored by DCN for courses of Physiotherapy (2002). We understand that the constitutive processes of the higher education, for teachers physiotherapists, occur in the entwine of knowledge of the profession and the knowledge learned of the and about teaching, which occurs across the course of trajectory oh these teachers. This process is stimulated when there is the possibility of sharing between people, so that the reflection on their actions promotes an awareness of them and thus its transformation.

Keywords: constitutive processes of teaching higher; teachers knowledge of physiotherapists; learning of teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características dos sujeitos da pesquisa	62
QUADRO 2 - As categorias de análise e seus elementos categoriais ...	69
QUADRO 3 - Dados contidos no material didático disponibilizado pelo professor	130

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de tópicos-guia para entrevista narrativa - 1ª etapa	128
APÊNDICE B – Roteiro de tópicos-guia para entrevista narrativa – 2ª etapa	129
APÊNDICE C – Dados contidos no material didático disponibilizado pelo professor	130
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	131

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Autorização Institucional	134
ANEXO 2 - Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM	136
ANEXO 3 – Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia da UFSM	138

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DEMARCAÇÕES SOBRE O TEMA	11
Estudos sobre Ensino Superior e Pedagogia Universitária	17
1 REFERENCIAL TEÓRICO	26
1.1 A formação para a docência no Ensino Superior	26
1.1.1 A aprendizagem da docência como mecanismo de formação docente	30
1.1.2 Saberes e a produção da docência	35
1.2 A Fisioterapia e a formação de fisioterapeuta: trajetórias em evolução	40
2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	51
2.1 Problema de pesquisa	51
2.2 Questões de pesquisa	51
2.3 Objetivos	51
2.3.1 Objetivo Geral	51
2.3.2 Objetivos Específicos	52
2.4 Abordagem metodológica	52
2.5 Instrumentos e procedimentos	56
2.6 Os sujeitos e o contexto da pesquisa	60
2.7 Aspectos éticos	66
2.8 Procedimentos de análise	66
3 EXPLICITANTO AS COMPREENSÕES ALCANÇADAS	74
3.1 A força da formação de fisioterapeuta	74
3.1.1 Importância atribuída à prática da profissão para a docência superior.....	75
3.1.2 Valorização dos saberes profissionais para a atuação docente.....	78
3.1.3 Elementos mobilizadores da docência relacionados à Fisioterapia.....	80

3.2 Desafios pedagógicos face à docência	81
3.2.1 Escolha pela profissão docente	81
3.2.2 Dificuldades na entrada na docência	83
3.2.3 Ação pedagógica contraditória	88
3.2.4 Relação de co-dependência no processo de aprender	91
3.2.5 Dificuldade em aliar teoria e prática	93
3.3 Aprendendo a ser professor	95
3.3.1 Aprendizagem docente como um processo contínuo	96
3.3.2 Consciência da falta de formação para a atuação docente	98
3.3.3 Aprendizagem como um processo de [re]significação do sujeito	100
3.3.4 Mudanças na prática pedagógica a partir das políticas públicas para a saúde e a Educação.....	102
3.3.5 Processo de construção coletiva do novo PPP	105
4 CONSIDERAÇÕES FRENTE AOS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR EM FISIOTERAPIA	109
4.1 Possíveis respostas às questões de pesquisa	109
4.1.1 A questão dos saberes que os professores de Fisioterapia explicitam no desenvolvimento de sua ação pedagógica	109
4.1.2 A questão sobre como o professor fisioterapeuta narra a integração entre os saberes adquiridos na sua formação como fisioterapeuta e os saberes da docência superior	112
4.1.3 A questão de como ocorre o processo formativo dos professores fisioterapeutas	114
4.2 Dimensões conclusivas: construindo possibilidades	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICES	127
ANEXOS	133

APRESENTAÇÃO: DEMARCAÇÕES SOBRE O TEMA

Esse trabalho insere-se na linha “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e enfoca os processos constitutivos da docência superior de professores que atuam no curso de Fisioterapia desta universidade.

O interesse por essa temática emerge a partir de um objetivo maior que é o meu desejo de ser docente, atividade da qual tive consciência quando estava já na graduação em Fisioterapia. Penso que este desejo pode ter emergido em tempos remotos, na minha infância e, então, eu não o havia percebido antes de forma objetiva, já que ingressei em um curso de bacharelado, da área da Saúde. Este desejo foi sendo ampliado quando, nas aulas da graduação, acreditei que seria possível ser professora de Fisioterapia. Desse modo, não saberia precisar, lembrando fatos de minha trajetória, se este desejo já se fazia presente em mim ou se foram as lembranças de experiências que tive na infância que o fizeram emergir.

Quando eu era pequena, vivenciei bastante a rotina de um professor: estudar, preparar e dar aulas. Meu pai é formado em Engenharia Mecânica, mas devido a esta área de conhecimento e a sua grande habilidade com ela, como diziam os que o convenceram a ser professor, iniciou a ensinar matemática, física, química e português, primeiro em escolas e depois num curso próprio preparatório para concursos. Posso afirmar tranquilamente que, embora não tenha a formação de professor, via-se e era visto muito mais como docente do que como engenheiro, pois essa sempre foi a sua principal profissão, na cidade de São Borja, onde vivemos, devido à escassez de campo de trabalho para engenheiros na cidade. Ainda não sei se essa é a origem do gosto pela docência, mas lembro com força que tudo isso fazia parte do meu dia-a-dia.

Com três anos, eu tinha um quadro negro no qual aprendi a escrever as primeiras palavras com meu pai, antes de ingressar para a escola. Nele eu desenhava, escrevia e contava. Depois que entrei para a escola, e já que aprendia tudo com facilidade, passei a ensinar as crianças da vizinhança que tinham dificuldades. Nas brincadeiras de escolinha, eu sempre era a professora e elas aprendiam brincando o que não conseguiam aprender na escola. Como eu tinha

sempre um ano a mais de idade, eu já havia aprendido tudo o que elas estavam vendo nas aulas e não conseguiam aprender. Então, sentia-me à vontade para “exercer” meu papel de professora.

Cresci fazendo isso, ajudando os vizinhos, os colegas e os amigos a aprenderem o que tinham dificuldades de aprender na escola. Em épocas de prova, os colegas iam a minha casa para estudarmos juntos. Tudo isso me realizava muito, pois o que para mim parecia simples, para eles era de grande valor e, assim, eu me sentia, também, muito valorizada.

A escolha pelo curso de Fisioterapia surgiu em uma época de grandes conflitos. Antes disso eu pensava em cursar Psicologia, pois gostava de tentar compreender a mente humana, ou Arquitetura, para planejar com régua lugares lindos para as pessoas morarem. Na época de escolha pela área no PEIES (programa de ingresso ao ensino superior, da UFSM), no qual se realizam provas ao final de cada ano do ensino médio, escolhi a área da Saúde ainda sem saber o que queria fazer. No terceiro ano, tinha de escolher a profissão e, assim, jovem, sem saber muito o que era e contra a vontade do meu pai, escolhi o curso de Fisioterapia. Acabei passando nesse processo seletivo e com vinte e dois anos, então, eu estava formada em Fisioterapia.

Mesmo sem saber ao certo o que era ser fisioterapeuta, uma profissão recentemente sendo conhecida pelo público em geral, ainda em ascensão, me apaixonei pelo curso e pela profissão, o que fez com que eu persistisse e me formasse, apesar de propostas para largar o curso e fazer cursinho preparatório para o vestibular para Medicina.

Eu que não era muito estudiosa, pois até então não havia sentido a necessidade, aprendi a ser quando ingressei na faculdade, pois inicialmente tive grandes dificuldades devido ao fato de ter vindo de escola pública e não ter feito cursinho preparatório como a maioria dos meus colegas, para o vestibular. Por isso, eu não havia entrado em contato com muitos conteúdos básicos de disciplinas iniciais que envolviam conhecimentos de física, química e biologia. Acabei gostando muito de estudar e passei a compreender bem, a meu ver, o funcionamento das coisas: do corpo, da vida, das doenças, tudo o que envolve esta área de conhecimento. Com isso, me pegava imaginando ensinar isso tudo aos alunos de graduação e, assim, percebi que queria ser professora de Fisioterapia.

Quando tive consciência disso, uma inquietação imensa começou a tomar conta de mim, foi quando passei a olhar melhor para as vivências que vinha tendo como aluna.

O interesse por esse campo colocou-me diante do desafio de compreender o porquê de cada professor atuar de maneira própria, quando desenvolve sua atividade pedagógica.

Naquela época, tínhamos, eu e meus colegas, a noção de que se o professor soubesse o conteúdo e fosse um bom profissional, teríamos nossa aprendizagem garantida. Porém, algumas vezes, os professores que aparentavam ter grande domínio do conteúdo, não conseguiam ensinar com a mesma desenvoltura. O que ocorria, então? O que caracteriza a profissão docente? O que é necessário para que alguém se torne professor? A formação em um curso superior é o bastante para um profissional tornar-se docente? A experiência em sala de aula é suficiente para que alguém se construa como tal?

Estas e outras indagações começaram a permear minha formação e isso foi ampliando-se quando, após a conclusão do curso, decidi que queria seguir a carreira docente. Porém, aliada aos questionamentos e reflexões que realizava, uma grande dúvida acompanhou essa euforia, pois iniciei a questionar a minha formação para tal.

Mesmo tendo procurado subsídios teóricos para tentar compreender o universo que envolve a profissão docente, muitas inquietações persistiram, fazendo com que passasse buscar respostas para tais indagações.

Responder a estas indagações iniciais e buscar meios para capacitar-me a compreender este universo desafiante que é o de atuar como docente de Fisioterapia foram os motivos que me levaram a ingressar no Mestrado em Educação, numa linha que trata, especificamente, das questões da formação, dos saberes e do desenvolvimento profissional docente.

Inicialmente, muitos foram os desafios, pois devido ao fato de eu ser da área da Saúde e ter tido uma formação em moldes completamente diferentes da que se tem nas licenciaturas em geral, senti muitas dificuldades com leituras, com os primeiros trabalhos, até mesmo com a forma de escrever. Até então, tudo o que eu fazia em termos de produção bibliográfica seguia o modelo cartesiano de pesquisa, no qual as práticas ocorrem de forma impessoal, objetiva e sem o envolvimento do autor no trabalho que desenvolve.

A realização das disciplinas do curso, principalmente as iniciais, me auxiliaram muito na definição e no direcionamento da minha pesquisa e da abordagem metodológica a ser utilizada. Por meio delas, passei a conhecer melhor a pesquisa qualitativa, algumas teorias educacionais, os paradigmas educacionais, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos, antes superficiais, a respeito da Educação. Também convivi com pessoas que se tornaram minhas amigas, o que fez com que as viagens semanais de carro de São Borja até Santa Maria não fossem tão cansativas.

Neste contexto, teve/tem grande relevância o fato de eu ter ingressado para o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior – GPFOPE, o qual é coordenado por minha orientadora. Este grupo desenvolve, no momento, duas pesquisas, uma denominada ‘Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola’ e a outra pesquisa chama-se ‘Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior’, da qual participo e com a qual venho aprendendo cada vez mais e em profundidade as questões da aprendizagem docente no decorrer do processo formativo do professor universitário.

Além destas pesquisas, o grupo reúne-se semanalmente para a realização de discussões referentes aos projetos desenvolvidos, à teoria que embasa as pesquisas, além de outros temas. Posso dizer, sem exagerar, que no GPFOPE tenho vivenciado diversas práticas às quais não estava acostumada, como por exemplo, aprender colaborativamente. Em meio aos grandes desafios que esta nova prática me impõe, motivei-me ainda mais a realizar a pesquisa a que me propus inicialmente: os processos constitutivos da docência do professor de Fisioterapia, pois meu campo visual sobre esta temática foi alargando-se de tal forma, comparado ao que tinha antes de ingressar no mestrado, que se torna uma questão necessária a ser compreendida e clareada.

É o professor um profissional do ensino? Se sim, é suficiente cursar um bacharelado e realizar cursos de mestrado e de doutorado? Que formação é necessária? Quais são os saberes de que este professor precisa, além dos específicos da sua área de conhecimento e da disciplina que leciona? Como precisaria ser a atividade docente voltada a um desenvolvimento profissional? Tem o professor, atuante no Ensino Superior, consciência da importância da formação específica para este âmbito de ensino?

Mesmo tendo a motivação pessoal que me empurrava a pesquisar esta temática, tenho a clareza que, em pesquisa, isto não é suficiente. A proposta de pesquisa precisa ser relevante acrescentando algo ao conhecimento já existente, além de não ser um campo já saturado.

Desta forma, fui em busca de saber como as pesquisas a respeito dessa temática vêm sendo realizadas e que contribuições têm trazido ao campo da Pedagogia Universitária. Para tanto, fiz um levantamento de alguns autores que tratam do assunto, o qual será apresentado ao final desta seção.

Esses estudos tematizam a Educação Superior e a Pedagogia Universitária, fornecendo-me subsídios para olhar o ensino de Fisioterapia e de cursos de bacharelado, em geral, sob uma nova perspectiva.

As pesquisas apontam para a importância da docência ser aprendida pelos professores, de haver um processo formativo voltado a esta atividade específica do professor universitário, haja vista que não há formação instituída que dê conta desta aprendizagem. Os autores demonstram que há a necessidade de um redimensionamento da prática pedagógica, no sentido da construção colaborativa do conhecimento, tanto por parte de professores, que aprendem a profissão de professor, como de alunos que se formam para exercer uma profissão específica (ISAIA e BOLZAN, 2005, 2006, 2007, 2008). Além disso, a partir das pesquisas realizadas no contexto da área da Saúde, percebo que mudanças vêm sendo iniciadas na atuação docente, a partir das políticas públicas para a Saúde e para o ensino em Saúde. Dessa forma, os docentes destes cursos sentem-se desafiados para a mudança na direção de processos de ensino e de aprendizagem que considerem alunos e professores sujeitos que aprendem.

É preciso que se aprenda a aprender, a buscar conhecimento e a realizar sobre ele um trabalho reflexivo, [re]significando-o. Para que isto seja possível, o docente fisioterapeuta necessita aprender a docência, aliando a dimensão pedagógica ao conhecimento do conteúdo e da disciplina.

Isso implica o desafio destes professores avançarem na sua forma de atuação, tendo em conta que sua formação foi baseada no modelo biomédico, no qual havia uma grande fragmentação de conhecimentos, uma ênfase nas especializações e técnicas (BATISTA e SILVA, 2001)

Nos dias atuais, têm-se visto os crescentes esforços por uma formação dos cursos superiores da área da Saúde mais voltada à atenção integral do ser humano

e a uma visão de contexto social (HADDAD et al, 2006), modelo que se diferencia drasticamente do que existia até pouco tempo atrás.

O modelo anterior levava a uma visão dicotômica entre a teoria e a prática, além de valorizar os modos de atuar que não consideravam a globalidade do ser humano, devido à ênfase nas especializações. Havia também uma carência de visão de conjunto, isto é, o indivíduo não era compreendido como participante de uma sociedade, na qual vive e trabalha.

Esta mudança na formação dos cursos da área da Saúde foi possível devido à parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, por meio de ações de planejamento e de implementação de maior qualificação na formação dos recursos humanos em saúde e na sua inserção social (HADDAD et al, 2006).

Assim ocorre com os cursos de Fisioterapia do país, pois a sua trajetória (ANDRADE, LEMOS e DALL'AGO, 2006) tem mostrado as várias transformações pelas quais eles têm passado para se adequar a estes novos paradigmas educacionais e de formação profissional, especialmente, com o intuito de atender aos preceitos do Sistema Único de Saúde, o qual intenciona que se busque por uma formação mais globalizada e humanizadora, que venha a qualificar a atuação deste profissional frente ao ser humano e também frente às demandas do contexto social no qual ele se insere.

Estes novos preceitos educacionais que são buscados, hoje, na área da Saúde e, especificamente, no caso dos cursos de Fisioterapia requerem dos professores grande empenho, pois implicam em mudança dos modelos nos quais foram formados e que fazem parte do que estão acostumados a vivenciar e a produzir no seu dia-a-dia.

Nesta direção, urge entender como ocorre a formação destes professores, refletindo sobre a implicação desta nos seus modos de atuar.

Levando em consideração os estudos antes referidos, a minha vivência e o que compreendo a respeito do ensino na Fisioterapia, considero importante o desenvolvimento desta pesquisa como forma de contribuição para os estudos no âmbito do ensino superior e da Pedagogia Universitária, especialmente, em relação a professores com formação em cursos que não tem por característica uma preparação mínima para esta função, como no caso, os docentes de Fisioterapia.

Com base nestas colocações, a pesquisa que realizei visa à compreensão sobre como os profissionais, com formação em Fisioterapia, se constituem como

docentes. Busquei apreender a forma como estes profissionais encaram a docência, como realizam sua aprendizagem neste nível específico, como se (trans)formaram professores. Considero importante apontar caminhos possíveis na busca de um entendimento de como se dá a atividade docente por professores responsáveis pela formação dos futuros profissionais fisioterapeutas.

Desta maneira, apresento a seguinte temática de pesquisa:

**OS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA
SUPERIOR DE PROFESSORES FISIOTERAPEUTAS
QUE ATUAM NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UFSM**

A temática de pesquisa desdobra-se nas seguintes questões:

- Como ocorre o processo formativo dos professores fisioterapeutas?
- Quais saberes os professores de Fisioterapia explicitam no desenvolvimento da sua ação pedagógica?
- Como o professor fisioterapeuta narra a integração entre os saberes adquiridos na sua formação como fisioterapeuta e os saberes da docência superior?

Estudos sobre Ensino Superior e Pedagogia Universitária

Nesta subseção, realizamos¹ um levantamento de pesquisas que se dedicam à temática Ensino Superior e Pedagogia Universitária. Trata-se de estudos que vem trazendo contribuições importantes ao campo, permitindo um avanço na área em questão.

Sabemos que a produção científica sobre esta temática, no estado, vem aumentando, conforme se pode evidenciar por meio do levantamento realizado a respeito, no estado do Rio Grande do Sul (RS), no qual Morosini, Cunha e Fernandes (2005), fizeram uma varredura nas teses e dissertações gaúchas e em periódicos e livros publicados, entre o ano de 1995 e 2005, apresentando o estado

¹ Por tratar-se de uma construção não individual, mas colaborativa entre autora, orientadora e autores que referenciam o estudo, além dos sujeitos da pesquisa, no caso do capítulo de análise, este trabalho está escrito na primeira pessoa do plural.

de conhecimento sobre ensino superior/Pedagogia Universitária, no RS. Para dar início à pesquisa, as autoras criaram um banco de dados ligado à Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), agrupando as pesquisas por áreas temáticas.

Segundo as autoras, os programas de pós-graduação das universidades gaúchas vêm se destacando na produção de pesquisas sobre o ensino superior, em número cada vez mais crescente. Questões como políticas educacionais; gestão e avaliação na universidade; e formação e profissão docente foram as temáticas de maior incidência nas dissertações e teses; nos periódicos, a maior produção voltou-se à temática formação docente. As autoras constataram que a produção sobre o ensino superior vem aumentando e se consolidando no estado, o que mostra o crescimento desta área como campo de conhecimento.

Percebemos, por meio da busca de referencial teórico para a fundamentação do estudo, que, no âmbito nacional e também internacional, existem muitos estudos, alguns deles realizados por autores consagrados na área em questão.

Dentre os estudos de importância, destacamos o de Anastasiou (2007, 2008), que relata como a participação em um processo de reconstrução curricular, que ocorre nas instituições de ensino superior, decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e das diretrizes para os cursos de graduação dela resultantes, existentes a partir de ano de 1998, favorece a colocação em prática de um processo de formação inicial e/ou continuada com professores atuantes nestes cursos.

A autora cita como exemplo professores de um curso de Medicina com o qual vem trabalhando em uma pesquisa-ação e ação pedagógica, curso que vem alterando o seu formato curricular de grade para uma matriz integrativa. Segundo ela, este processo tem deixado visível a carência de formação existente dos professores deste nível de ensino. Os focos vivenciados com o grupo foram a organização do novo projeto visando à superação do modelo em grade como coleção de disciplinas, buscando uma articulação de saberes entre as diversas áreas numa formação profissional que integre ações de ensino e de aprendizagem e, decorrente disto, uma nova forma de organização do processo de ensinar e de aprender (ANASTASIOU, 2008).

Segundo Anastasiou (2007), este processo de construção coletiva tem desafiado os docentes em suas construções mentais e na reconstrução de saberes

sobre as diversas questões relacionadas à prática docente, favorecendo a passagem de um domínio do conteúdo para o reconhecimento de sua necessidade a fim de realizar uma transposição para o saber escolar, a revisão da forma de ensinar como forma de apreensão dos conteúdos pelos estudantes, considerar-se como um aprendiz da profissão docente ao refletir sobre estas práticas, a inserção do estudante nas decisões referentes à sala de aula, o reconhecimento do todo da formação do aluno e não de disciplinas isoladas pelas grades e, por fim, o entendimento dessas questões como portadoras de movimento e de articulação.

A pesquisa realizada por Isaia (2003, 2007) trata de compreender como se constituem os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior. A justificativa para a escolha pelo tema é a de que os professores do ensino superior não possuem formação específica e que, portanto, esta ocorre ao longo da trajetória. A partir desse estudo, foi possível compreender quatro movimentos construtivos da docência, que são: a preparação para a carreira docente, na qual experiências prévias direcionam os sujeitos para esta profissão; a entrada no magistério superior, de forma circunstancial, movida por sentimentos docentes; a marca da pós-graduação na carreira docente, trazendo um sentimento de qualificação para a mesma, por mais que a ênfase esteja na realização da pesquisa e na orientação dos estudantes; a consciência da docência, a qual os professores mais maduros alcançam, e a partir da qual, dedicam-se inteiramente a melhorias voltadas à formação dos alunos.

Em suas reflexões, a autora constata que os professores valorizam o conhecimento específico e profissional, tendo a consciência da necessidade de integrá-los ao conhecimento pedagógico, no entanto, na prática, não conseguem operacionalizá-la. Além disso, a autora faz um alerta para a necessidade de políticas de desenvolvimento profissional institucional, que favoreçam ao professor ter a consciência de que a sua função na universidade é a formação dos futuros profissionais e que auxilie os docentes a dar conta desse processo.

Já Bolzan (2001, 2002), em sua tese de doutorado, introduziu a idéia de conhecimento pedagógico compartilhado, partindo do pressuposto de que o sujeito aprende através das redes de relações. Segundo a autora, a partir do compartilhamento, os professores podem explicitar concepções da prática, discutirem e confrontarem idéias, refletirem sobre as suas ações, o que favorece a

eles um avanço dessas concepções, não solitariamente, mas em conjunto com seus pares.

O estudo de Bolzan (2007, 2008a), sobre a aprendizagem docente e os processos formativos, teve como objetivos principais: “compreender como ocorre a construção de conhecimento dos docentes em formação inicial e continuada e como estes se refletem na prática pedagógica na Educação Básica e Superior; investigar os movimentos constituintes do processo formativo de docentes nestes níveis de ensino; analisar as diferentes construções e concepções de docência na formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação básica e superior” (p. 07).

Os resultados do estudo estão organizados a partir de três categorias de análise. A categoria *aprendizagem docente* evidencia que os movimentos construtivos que os docentes põem em prática estão permeados pela idéia de continuidade e de inacabamento, com base na tomada de consciência de que se ensina e também se aprende nesse processo. A categoria *professoralidade* aponta para uma dimensão que vai além do saber e do saber fazer, mas alcança processos de reflexão e de redimensionamento constante sobre as ações desenvolvidas. Já a categoria *atividade docente de estudo* explicita os movimentos construtivos da formação docente, congregando o que o professor realiza ao ingressar em atividades de pesquisa, por exemplo, objetivando ir além dos conhecimentos oriundos da formação acadêmica. Esse processo proporciona um avanço na atuação docente ao favorecer o processo reflexivo sobre conhecimentos teóricos e sobre a atuação prática do professor. Os resultados do estudo apontam para a compreensão do modo como os professores do ensino superior e também do básico constroem conhecimento. (BOLZAN, 2007, 2008a).

Nesta mesma direção, as idéias de colaboração e de aprendizagem da docência são explicitadas no estudo contextualizado com professores de um curso de Fisioterapia com proposta de ensino modular, realizado por Pivetta (2006). Neste estudo, a autora investiga as concepções de docência que estes professores possuem e como elas evoluem partindo de uma formação cujo modelo é tecnicista, fragmentado e disciplinar. O novo modelo de ensino modular apresenta uma visão integral e interdisciplinar do ser humano, unindo professores em torno de um objeto comum, o que os coloca diante de inovações na forma de atuação. A autora conclui que as concepções de docência se constroem à medida que os professores refletem

sobre a sua prática e sobre as demandas que este novo modelo exige, de uma maneira coletiva e colaborativa, o que também favorece a eles que aprendam a docência ao repensar a sua prática em atividades de colaboração.

Nesta mesma perspectiva, o estudo de mestrado de Bittencourt (2005) aborda a formação do professor de Fisioterapia para o ensino superior, adentrando nas questões referentes aos saberes e às práticas docentes. Os sujeitos foram docentes da Fisioterapia da Unissantos (SP). Seu objetivo era o de “entender e refletir sobre os saberes e as práticas docentes utilizadas, e as necessárias, para o ensino de Fisioterapia atual e perceber de que maneira isto é compreendido pelos professores-fisioterapeutas.” (BITTENCOURT, 2005, p. 11).

A partir das categorias de análise *formação fisioterapêutica e o currículo, formação docente, reflexão da ação docente e profissionalismo docente*, o autor tem subsídios para refletir sobre a necessidade de melhorias na prática docente de fisioterapeutas, em que pese a evolução curricular que vem ocorrendo. A prática dos docentes de Fisioterapia ainda se dá nos moldes da tradição, segundo o autor, havendo um desconhecimento dos novos paradigmas educacionais, nos quais o aluno desponta como sujeito de sua aprendizagem. Deve-se levar em conta, também, a formação generalista e humanizadora que se requer nos dias atuais e, por isso, a formação do fisioterapeuta precisa ser repensada. O autor aponta, ainda, para a necessidade de uma formação, seja no nível da graduação ou complementar a essa, para novos professores e para os que já estão atuando, de maneira a assegurar a qualidade do ensino e não sendo como é “jogada, hoje, nos programas de pós-graduação” (BITTENCOURT, 2005, p. 82).

Em estudo realizado para a obtenção do grau de doutora em Ciências da Saúde, com os professores do curso de Fisioterapia da UFSM, Vogt (2007, p. 21) apresenta como objetivo “analisar a possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia”. Na mesma direção do estudo anteriormente citado, a autora destaca que os documentos que orientam a formação em Fisioterapia estão voltados a uma inovação no processo de ensino e de aprendizagem, a partir das mudanças curriculares que ocorreram, de maneira que se afastam do modelo educacional tradicional. Neste contexto, a autora explicita como a teoria andragógica pode colaborar para o processo de mudança. Em relação aos docentes, a autora relata, ainda, que “reconheceram a inadequação do ensino tradicional diante das

demandas do novo currículo” e que “expressam a necessidade de capacitação” para qualificar o ensino na Fisioterapia, o que pode significar uma “oportunidade de promover espaços de reflexão, de proposição e de implementação de atitudes sintonizadas com o PPP” (VOGT, 2007, p. 169).

No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que a mudança de atitude, especialmente dos docentes, é algo complexo, haja vista que envolve uma transformação radical da cultura educacional, que já está arraigada no imaginário dos sujeitos desde o século passado, com o seguimento do modelo flexneriano (educação em saúde, centrada no modelo biomédico). Por isso, não se deve esperar deles que mudem abruptamente na direção do novo modelo educacional. É necessário, segundo Vogt (2007), que haja uma transição cada vez maior de um modelo a outro e que, para isso, é preciso capacitação docente.

Tendo como foco a atuação docente de enfermeiros, o estudo de Riegel (2008, p. 10) procura “refletir sobre o ensino de enfermagem, bem como as práticas docentes dos enfermeiros professores, na especificidade de uma Instituição de Ensino Superior localizada na região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, Brasil”. Esse autor pesquisou como tema central os saberes pedagógicos de docentes que atuam na formação de enfermeiros, procurando entender como ocorre o processo formativo do docente e da sua identidade, haja vista que os saberes de sua formação profissional são predominantemente técnicos. O autor aponta para o fato dos saberes da experiência acumulados como bagagem durante toda a sua experiência de vida e de profissão se fazerem fortemente presentes e valorizados para a sua atuação docente e conseqüente formação de enfermeiros. Não há, por parte destes docentes, uma sólida formação para a docência, de modo que aprendem a ser docentes a partir da prática, selecionando os saberes que consideram importantes para a formação do profissional em questão. Da mesma forma, se vêem com dificuldades frente às imposições, pelas políticas públicas, de um novo perfil de egresso enfermeiro, às quais obrigam a alterações curriculares e na forma de atuação docente. Na mesma medida, as mudanças na forma de atuação que exige atualmente o mercado de trabalho e a sociedade brasileira, apontam para uma evolução na forma de atuação profissional, antes curativista e hoje abrangendo com mais força a prevenção em saúde. Estas mudanças exigem do professor formador uma constante melhoria nas práticas pelas quais vem sendo responsável, em direção a atividades de colaboração para terem subsídios para a mudança.

Em estudo realizado também na área da Saúde, tendo como foco a formação de enfermeiros, Selbach (2009) explicita como a formação profissional do enfermeiro e a sua especificidade contribuem de maneira significativa para a prática docente. Isto, por sua vez, se dá devido ao fato de estes docentes valorizarem os conhecimentos específicos adquiridos na formação ou em aprofundamentos por meio de pesquisa, embora alguns percebam a necessidade de qualificação pedagógica. A autora enfatiza que os professores do curso de Enfermagem sentem-se desafiados e que, por isso, há a necessidade de mudança na prática pedagógica, no espaço da sala de aula, e também na forma de atuação, de maneira a tornar-se mais colaborativa, frente aos desafios das novas DCN e da reestruturação do currículo do curso.

O conhecimento de algumas dessas realidades, expostas pelas pesquisas contextualizadas no ensino da área da saúde, favorecem a compreensão que dele se possa ter, no sentido de que mudanças vêm ocorrendo de maneira premente na atuação de profissionais da área da Saúde e da Fisioterapia e no ensino dessas áreas. Isso desafia os professores dos cursos em questão a ampliarem as suas formas de atuação pedagógica para propiciarem o que se objetiva na formação desses profissionais, capacidade crítica, inserção na realidade e uma atuação que considere o homem um todo integral e que seja mais humanizada.

A partir desse conjunto de pesquisas sobre o ensino superior foi possível explorarmos contextos, conhecermos as necessidades de mudança existentes e apontarmos caminhos possíveis para melhorias das práticas do ensino superior, o que permite a discussão e o aprofundamento da temática investigativa. O referencial teórico foi, a partir de então, ampliado, juntamente com o aprofundamento sobre a formação em Fisioterapia.

Desta forma, no capítulo um, o referencial teórico de base da presente pesquisa encontra-se organizado de maneira a contemplar *a formação para a docência no Ensino Superior*, trazendo *a aprendizagem da docência como mecanismo de formação docente* e *os saberes e a produção da docência*. Logo em seguida, adentramos em *a Fisioterapia e a formação do fisioterapeuta: trajetórias em evolução*, a qual aborda desde a evolução da profissão quanto dos currículos de formação profissional de fisioterapeutas.

No *desenho da investigação*, capítulo dois, explicitamos o problema de pesquisa, as questões dele decorrentes, seus objetivos, descrevendo a abordagem

metodológica do estudo, além dos instrumentos e procedimentos colocados em ação para dar conta da pesquisa de campo. Explicitamos o contexto da pesquisa e os sujeitos, bem como os aspectos éticos.

No capítulo três, *explicitando as compreensões alcançadas*, discorremos sobre a construção das categorias de análise, a partir das quais apresentamos as narrativas dos sujeitos da pesquisa. As categorias de análise construídas foram *a força da formação de fisioterapeuta, desafios pedagógicos face à docência e aprendendo a ser professor*.

No capítulo quatro, por sua vez, as *considerações frente aos processos constitutivos da docência superior em Fisioterapia*, procuramos responder às questões de pesquisa, fazendo uma relação com os objetivos da mesma e trazemos, ainda, as reflexões a que chegamos a partir do mergulho teórico e empírico da pesquisa.

O professor entra em cena, o cotidiano de suas vivências emerge como cenário interpretativo, os significados e sentidos elaborados roteirizam as ações e redirecionam a história, novos atores juntam-se ao palco, diálogos cada vez mais fortes substituem os sussurros de outrora. Novas cores e olhares tomam conta do palco: o roteiro transforma-se, novos panos abrem-se revelando histórias encobertas, sentidos latentes, novas possibilidades (...)

(GHEDIN e FRANCO, p. 65, 2008).

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A formação para a docência no ensino superior

A formação dos professores que atuam no Ensino Superior vem sendo objeto de inúmeras discussões na atualidade, devido à busca por uma compreensão desta atividade, bem como pelos esforços por maior qualificação neste nível de ensino. Sem dúvida, estes elementos são ponto de partida para pensarmos na produção de uma Pedagogia voltada a este nível educacional.

Estudos realizados atualmente por pesquisadores que se dedicam a esta temática apontam para a importância de uma formação específica para a educação superior, dando destaque especial ao aspecto didático-pedagógico. Este aspecto, aliado ao conhecimento técnico da área para a qual se leciona, além da experiência de campo na área, pode favorecer processos de ensino e de aprendizagem que estejam centrados na construção de conhecimentos, saberes e fazeres por parte de alunos, futuros profissionais, e de docentes.

Assim, a formação docente é entendida, nesse trabalho, na mesma acepção de Garcia (1999, p. 26), cuja conceituação é a seguinte:

A formação de professores é a área de conhecimento, 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 equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Garcia (1999) compreende a formação como as atividades realizadas pelo professor durante toda a carreira e inclusive antes de iniciar a atuação docente. Já o desenvolvimento profissional docente, de acordo com este autor, é a formação dos professores que estão exercendo a docência em centros educativos.

Independente das etapas da carreira envolvidas nestes conceitos, entendemos o professor como um profissional do ensino, a cuja formação este autor atribui uma conotação de evolução e continuidade, com valorização do caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Para este mesmo autor, o desenvolvimento concretiza-se como uma atividade permanente de pesquisa, de questionamentos e de busca de soluções, não afetando apenas o professor, mas

também todos os que estão à sua volta, inclusive a própria instituição na qual desenvolve a sua docência.

A formação docente está relacionada com a idéia de continuidade e de inacabamento, portanto, compreendemos que um professor nunca está pronto e que a formação precisa ser pensada como um processo e não um produto, ou seja, a docência é um constante “vir a ser algo que não se vinha sendo” (PEREIRA, 2002, p. 36; OLIVEIRA, 2006, p. 400).

Desta maneira, trabalhamos com a idéia de processo formativo docente, o qual

engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes, quanto aqueles que já estão engajados na docência (ISAIA, 2006, p. 351).

A busca por este processo formativo torna-se importante, pois, segundo Isaia, Bolzan e Giordani (2007), os professores responsáveis pela formação inicial de docentes e de futuros profissionais não estão preparados para a atuação docente no Ensino Superior, devido à falta de uma atividade ou disciplina curricular que prepare para este exercício. Além disso, estes aspectos também não têm sido valorizados neste nível de ensino, pois os critérios de progressão na carreira docente são baseados na titulação e na produção científica, o que não garante um ensino de qualidade.

O que percebemos na atuação destes profissionais, é, por conseguinte, uma entrada na docência de forma circunstancial, vista como uma oportunidade de emprego ou por motivações pessoais (FERNANDES, 2000; ISAIA, BOLZAN e GIORDANI, 2007). Neste caso, o sentimento de solidão pedagógica, isto é, um sentimento de desamparo, de não ter com quem compartilhar, dividir, a insegurança frente aos alunos e à disciplina, a concentração nos conteúdos específicos e a inadequação à docência, vista como a não valorização de uma formação específica para este nível de ensino, são elementos muito presentes nestes professores (ISAIA, 2006; ISAIA, BOLZAN e GIORDANI, 2007).

Estas práticas podem ser explicadas pelo fato de que até pouco tempo atrás, na década de 1970, a exigência legal para a atuação na docência do Ensino Superior era o diploma de graduação e o exercício competente da profissão, porque

se acreditava na seguinte premissa: “quem sabe [o conteúdo do campo profissional], automaticamente sabe ensinar”, pois ensinar significava dar aulas expositivas, discorrer sobre um determinado assunto de domínio do professor (MASETTO, 2000, p.11).

Na concepção de Tardif (2002, p. 23), “a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, [...], sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida serem aplicados na prática”. Os bons alunos, neste caso, se esforçavam por compreender o que o professor dizia e tentavam reproduzi-lo nos testes avaliativos. O professor era o centro do processo, aquele que sabia, que era especialista, que pesquisava sobre o seu conhecimento. A culpa pelo não aprendizado dos alunos era deles mesmos, que não estudavam, que não estavam aptos a aprender, etc. O professor nunca se questionava se tinha ensinado bem a matéria, se tinha sido claro ou se feito entender; inclusive, isso era considerado como supérfluo por estes professores.

Contudo, a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos e a sua aprendizagem requer que o professor exercite a transposição didática, que no entender de Bolzan (2008), significa transformar o conhecimento científico em acadêmico e este em conhecimento profissional, para que o processo de ensino leve ao aprendizado. Na concepção de Grillo et al (2001), a transposição didática pode ser entendida como as formas que o professor utiliza para tornar um conteúdo ensinável, passível de apropriação por parte dos alunos.

Para tanto, estes autores enfatizam que o professor precisa ter conhecimento da área específica, conhecimento pedagógico inerente a ele e conhecimento do campo profissional. O fato é que os professores têm conhecimento específico da área para a qual lecionam, geralmente, mas a maioria não tem preparação pedagógica, e muitos também não têm experiência profissional de campo.

Isto é corroborado por Behrens (2000) ao afirmar que, hoje em dia, na maioria das universidades brasileiras, principalmente nos cursos de bacharelado, atuam professores que vêm de uma formação especializada na área para a qual lecionam, sendo que alguns destes dedicam-se em tempo integral para a docência e outros, que atuam como profissionais na área para a qual lecionam, se dedicam em tempo parcial ao magistério superior. Sendo assim, como este professor realiza a transposição didática no ato educativo?

Segundo esta autora, o que se observa é um despreparo para a atuação na docência devido à falta de uma formação pedagógica. Esta falta de formação pode agravar uma situação na qual o professor também não tem conhecimento do seu campo de trabalho e não tem como orientar adequadamente a formação do futuro profissional voltada para a sociedade na qual este será inserido, pois é um grande desafio ensinar algo que não se vivencia.

Este fator se torna delicado, pois professores sem formação pedagógica, muitas vezes, repetem as práticas de professores que atuaram em sua formação inicial (BEHRENS, 2000; ISAIA e BOLZAN, 2004; BOLZAN e ISAIA 2006), os quais, por sua vez, agiam segundo o modelo tradicional de ensino, no qual a ênfase encontrava-se na transmissão de conteúdos por parte do docente que era o “proprietário do conhecimento”.

Por mais que o docente deseje fazer diferente da maneira como atuavam seus professores, nas situações de sala de aula, nas quais se requerem rápidas respostas e ações, são estes modelos que tem internalizados e, portanto, este professor irá buscar apoio e respaldo para atuar a partir desses.

Da mesma forma, este fator também pode dificultar a tomada de consciência por parte destes professores sobre a importância dos processos de mediação pedagógica para o aprendizado dos alunos (ISAIA e BOLZAN, 2004, 2006).

Alguns professores, todavia, mesmo não passando por uma formação específica para este nível de ensino, são movidos por uma motivação pela docência e acabam se tornando autodidatas quando se deparam com alguma situação desafiadora (BEHRENS, 2000; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2006; BOLZAN e ISAIA, 2006), muitas vezes, se envolvendo em atividades autoformativas², que são desenvolvidas, dirigidas e avaliadas por ele próprio.

Dessa forma, as ações de aprendizagem da docência são imprescindíveis, pois pela dinâmica de mudanças sociais vividas por estes futuros profissionais, exige-se-lhes uma permanente busca pelo novo, especialmente ao se depararem com uma sociedade que se renova dia-a-dia. Nesse sentido é que o papel do professor vem sendo discutido com o intuito de criarem-se novas práticas de ensino

² Autoformação docente é entendida por Isaia (2006, p. 351), baseando-se nas idéias de Marcelo Garcia (1999), como “processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se.”

e de aprendizagem, voltadas para a apropriação de conhecimentos por parte de todos os que participam desse processo.

Nesta perspectiva, é necessário que caminhemos para uma nova profissionalidade docente, o que significa que os professores precisam encarar a docência no Ensino Superior como uma profissão, que, como as demais, possui os seus próprios elementos constitutivos e que precisa ser aprendida. Partimos do pressuposto, pois, que “não existe preparação específica prévia para ser professor do ensino superior”, mas que se aprende a ser professor ao longo de um percurso que envolve a integração das trajetórias pessoal e profissional (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 124).

Isso significa pensar que os diversos momentos pelos quais passa o professor durante a sua vida são importantes para definir a maneira como este atua na docência. Sendo assim, as experiências prévias pelas quais o sujeito passou durante a infância, as suas vivências como aluno, os anos de decisão da carreira a seguir, enfim, todos os lugares pelos quais passou, seja na vida profissional, seja na pessoal, influenciam na sua forma de ser docente (ISAIA, 2005).

O que é preciso ter em mente, no entanto, é que se estes fatores são definidores do modo de cada um ser professor, é preciso levá-los em conta, mas sem deixar de considerar a necessidade da aprendizagem da docência, pois é somente esta que pode fornecer os subsídios para que o docente possa mediar o processo de aprender de seus alunos.

É preciso que se instaure uma constante formação em nível Superior, produzindo-se o desenvolvimento profissional docente consistente, levando-se em conta a necessidade da aprendizagem permanente por parte dos atores educacionais.

1.1.1 A aprendizagem da docência como mecanismo de formação docente

Ao pensarmos no desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, emerge a idéia de *aprendizagem da docência*, a qual é entendida por Isaia (2006, p. 377) como um “processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios”.

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre na inter-relação entre os sujeitos, por isso interpessoal, na qual estes sujeitos, ao se relacionarem, intercambiam pontos de vista teóricos, deixam explicitadas as concepções que têm acerca da sua prática pedagógica e, a partir deste confronto de idéias, efetuam a reconstrução dos seus conhecimentos, agora em bases novas, momento em que passam a fazer parte do que é do sujeito, sendo internalizados e, assim, intrapessoais (ISAIA e BOLZAN, 2004, 2006, 2007).

É a partir do processo de construção/desconstrução/reconstrução dos conhecimentos que possuem que os professores produzem novidades, não no sentido da criação de novos conhecimentos, antes não existentes e sim a partir de idéias já construídas e, neste caso, reorganizadas, produzindo o novo, ou seja, a partir dos seus conhecimentos e experiências prévias, os sujeitos são capazes de atribuir novos sentidos e significados a estes, transformando-os (BOLZAN, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008).

Este processo de criação de novidades pelo professor sobre a sua prática se dá na medida em que ele reflete sobre esta, revendo as suas ações, o que está e o que não está funcionando. É a partir desta reflexão que se tem subsídios para modificar prospectivamente as ações. Este processo proporciona que o professor se torne um pesquisador da sua própria prática, deixando de colocar-se como um executor de tarefas prescritas, distantes da realidade na qual atua (SCHÖN, 1997).

Ao se tornar um pesquisador da sua prática, o professor atua como um produtor de saberes, o que contribui para a sua profissionalização e reduz a desvalorização do trabalho docente (NÓVOA, 1997). O professor torna-se, desta maneira, um sujeito ativo e reflexivo, que produz a sua docência a partir dos meios que tem e dos que cria ativamente para dar conta das mudanças que deseja por em prática.

Quando atua reflexivamente, o professor tem condições para se tornar um sujeito autônomo que constrói a sua própria vida docente ao se apropriar da produção de saberes da sua profissão, ao mesmo tempo em que se produz professor. E, esta produção do professor não está desvinculada da pessoa que ele é, por isso leva-se em conta os espaços vivenciais percorridos pelo sujeito e a sua maneira de produzir-se, pois, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS apud NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesta direção, Nóvoa (1997, p. 25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, através da apropriação dos saberes oriundos desta prática e da sua significação pessoal por parte do professor.

Este processo de reflexão, quando realizado em um grupo, colaborativamente, pode favorecer aos professores um avanço sobre questões da sua prática, pois o que, muitas vezes, não se consegue fazer sozinho em um primeiro momento, com a ajuda dos demais, pode ser realizado por si próprio posteriormente (VYGOTSKI³, 1994).

Através das atividades colaborativas, os professores podem consolidar saberes emergentes da prática profissional e também efetuarem a socialização profissional, afirmando valores que consideram importantes para a sua ação pedagógica (NÓVOA, 1997).

Ao falar das suas idéias sobre a prática pedagógica, os professores permitem que sejam explicitadas as concepções que possuem sobre a mesma e que pressupostos teóricos embasam a sua ação, de maneira que se pode perceber o porquê de pensarem de uma maneira, o porquê de agirem de determinada forma e o porquê de dizerem certas coisas nas situações de sala de aula.

Segundo Isaia (2006, p. 358), *concepção de docência* pode ser entendida como algo que

envolve como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. [...] orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem.

Sendo assim, é por meio da exposição do seu pensar e sentir sobre os processos de ensino e de aprendizagem do qual faz parte, que o professor explicita as concepções de docência que possui. Acreditamos que com esse processo, os professores intercambiam concepções e aprendem colaborativamente.

Temos, desta forma, o trabalho em conjunto entre os professores como o fundamento através do qual é possível ocorrer a construção do *conhecimento*

³ Neste trabalho, o nome do autor Vygotski será escrito conforme as obras originais. (VYGOSTKI, L. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. Obras Escogidas, v. III)

*pedagógico compartilhado*⁴. Essa produção colaborativa dos professores proporciona a reconstrução de conhecimentos acerca da sua própria prática pedagógica (BOLZAN, 2001, 2002, 2008).

Nesta medida, entendemos que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado é um dos possíveis meios de os professores se darem conta da importância da aprendizagem da docência, visto que esta aprendizagem não é algo que é dado *a priori*, mas conquistada com esforço constante por parte do professor ao longo da sua trajetória de profissão e de vida.

Nóvoa (1997) corrobora esta assertiva, ao referir que o trabalho coletivo parece ser o único meio capaz de alcançar a transformação, além de favorecer a produção de saberes reflexivos e pertinentes por parte dos professores.

Isto está em concordância com o que apontam os estudos vygotskianos, na medida em que, com base nestes, compreendemos que é a partir da relação entre os sujeitos que estes aprendem e, conseqüentemente, se desenvolvem. Um sujeito é um sujeito individual, mas ao mesmo tempo coletivo, sendo a sua produção dada no entrecruzamento do social com o pessoal, de maneira que se constituem indivíduos únicos, dentro de uma determinada cultura (VYGOTSKI, 1994). Cada professor, da mesma forma, é único, pois se produz à medida que se apropria das construções sociais do seu meio, à sua maneira.

Logo, entendemos a aprendizagem da docência como uma atividade sociocultural, realizada entre sujeitos que se apropriam do seu jeito, do conteúdo que está disponível, criando novidades a partir do que está posto, o que nos remete ao entendimento do professor como um sujeito criativo, que é capaz de criar meios para transformar as suas experiências cotidianas. Essas idéias estão assentadas nos estudos de Isaia e Bolzan (2006, 2007, 2008).

A aprendizagem da docência, segundo Bolzan (2007), neste contexto de colaboração, é favorecida também, porque, ao envolverem-se em atividades deste tipo, os docentes deixam de se sentirem sós no seu processo pedagógico, obtendo uma visão mais otimista da sua profissão, uma vez que têm com quem dividir

⁴ Conhecimento pedagógico compartilhado é “um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica [...]” (BOLZAN, 2001, p. 191)

anseios, angústias, dúvidas e alegrias, e podem caminhar juntos rumo à construção da sua docência.

Poder intercambiar conhecimentos e reconstruí-los em conjunto com outros professores permite-lhes ter a noção de que é preciso aprender sempre, e tornarem-se, então, conscientes de que o processo de aprendizagem da docência é contínuo.

A aprendizagem da docência, entendida como um processo contínuo, leva ao desenvolvimento da *professoralidade*, entendida por Bolzan (2008); Isaia, Bolzan e Giordani (2007) e Isaia e Bolzan (2007) como um processo que requer o domínio de conhecimentos, saberes e fazeres de um campo e também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional, frente às situações que ocorrem, no sentido da ética e dos valores, aliados à reflexão constante sobre o processo de ensinar, de aprender e de formar-se, de maneira que a trajetória profissional seja desenhada de forma consciente e intencional por parte deste professor.

A partir da reflexão conjunta com os demais colegas sobre a prática pedagógica em sala de aula, o professor transforma os seus conhecimentos, os seus saberes e os seus fazeres, produzindo novidade e, assim, também se produzindo como alguém diferente do que era anteriormente. A docência vista assim, é uma produção do professor na sua prática cotidiana, o que é equivalente a dizer que o sujeito produz-se professor diferenciando-se de si mesmo.

E, no caso de uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e a identidade é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir (OLIVEIRA, 2006. Grifo da autora).

A professoralidade é compreendida, portanto, como uma constante apropriação dos conteúdos culturais à disposição em um determinado meio e sua [re]significação, o que a configura como um processo no qual o professor é o sujeito da sua produção profissional e, desta forma, também vital.

Entender deste jeito a professoralidade remete a pensar que ela é portadora de alguns alicerces apontados por Isaia e Bolzan (2007). Para produzir-se professor, é preciso que se desencadeie um processo no qual ocorram interações entre os sujeitos - processo interpessoal, os quais compartilham conhecimentos, transformando-os e os reconstruindo em bases novas – processo intrapessoal. Para

tanto, é preciso que, no espaço institucional no qual estes docentes estão inseridos, haja lugares passíveis de serem ocupados por estes para o compartilhamento. Isto, por sua vez, implica que estes docentes estejam abertos às novidades, não tenham medo do desconhecido e de aprender constantemente, o que é um grande desafio.

Desta forma, quando existem lugares e quando os professores estão abertos à discussão para aprimorarem seus conhecimentos, eles têm melhores possibilidades de realizar a reflexão sobre a prática e, assim, desenharem a sua trajetória formativa de maneira a produzir a aprendizagem da docência (ISAIA e BOLZAN, 2007).

1.1.2 Saberes e a produção da docência

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre a professoralidade, precisamos compreender que elementos estão envolvidos neste processo e que fazem parte da constituição da docência superior.

Desta forma, temos “o ideal, os objetivos, os compromissos pessoais e sociais, a regulamentação profissional, o conceito de profissão e de profissional, o código de ética, as participações nas entidades de classe” (ANASTASIOU, 2002, p. 4), como elementos que fazem parte de qualquer profissão, e que precisam ser incorporados à prática docente.

Além disso, a “própria prática, as instituições universitárias, os cursos, a organização curricular, a forma de integração das disciplinas, os processos de ensino e os de aprendizagem e, se possível, os de ensinagem” (ANASTASIOU, 2002, p. 13), são elementos específicos do Ensino Superior que necessitam de reflexão constante para que se efetivem processos de ensino e de aprendizagem coerentes, na prática da sala de aula.

O que se questiona, conforme Anastasiou (2002), é como se dá o caminhar no sentido da apropriação destes elementos por parte do professor formado em um curso de bacharelado, já que a sua convivência como aluno, essencial para a formação de sua identidade profissional, se deu, em grande parte, com profissionais de distinto reconhecimento na área em que atuam, mas sem formação específica para a docência, levando-o a formar a sua identidade primeiramente como um profissional e não como um professor.

Dentre os elementos que constituem a docência, temos também, ocupando uma posição privilegiada, os saberes dos professores (TARDIF, 2002).

Pimenta e Anastasiou (2005) preferem a utilização do conceito de “saber” a outros termos que podem remeter à condição técnica da docência, como o termo “competência”, pois com o saber, as questões implícitas não são excluídas do processo de compreensão do ensino e da aprendizagem e não se deixa o professor vulnerável ao deslocar sua identidade para o seu local de trabalho, segundo estas autoras.

Muitos poderiam pensar que pesquisar os saberes dos professores também teria um caráter avaliativo das ações do professor em sala de aula. Antes de tudo, porém, é preciso compreender o que são estes saberes e que estes envolvem não somente questões técnicas, como o conhecimento do conteúdo; englobam o que há de mais pessoal no professor, como a sua própria experiência de vida e de profissão.

Segundo Oliveira (2006, p. 355) tendo por base o trabalho de Tardif (2002), os *saberes docentes*

são todos os saberes construídos pelos professores nos diversos espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor).

Dentre as possíveis categorizações dos saberes, as de Tardif (2002) são especiais, pois remetem às questões técnicas, indo além, pois apontam para a dimensão pessoal do professor, idéia que vai ao encontro da abordagem utilizada neste estudo.

Para esse mesmo autor (TARDIF, 2002, p. 12-21 passim), o saber do professor é *social*, pois é partilhado por um grupo; exige um reconhecimento social; tem como objetos práticas sociais, a relação com o outro; evolui com as mudanças sociais; e é um processo de construção ao longo da carreira e da história profissional. Estes saberes também são *diversos*, oriundos de diferentes fontes e de várias naturezas. São *temporais*, na medida em que são adquiridos ao longo da vida e da profissão. Mantém *relação com o trabalho*, pois sua utilização se dá em função dele e é legitimada por ele. Têm a experiência como fundamento, devido ao fato de

ser no trabalho que o professor unifica estes saberes, selecionando aqueles que considera mais importantes.

Sendo assim, podemos afirmar que os saberes dos professores são personalizados e situados, pois dependem do modo como cada professor se constrói ao longo da trajetória docente (ISAIA e BOLZAN, 2007). Por estas razões, concluímos que cada professor é único, não se podendo dizer que existe um modelo ou alguma seqüência de eventos pré-definidos pelos quais o sujeito tenha que passar para formar-se ou tornar-se professor.

A classificação de Tardif (2002) para os saberes dos professores salienta-se dentre as demais porque leva em conta a opinião dos próprios professores, não sendo realizada externamente à experiência destes. Ela baseia-se no que os professores consideram importante quando se referem aos seus saberes, aqueles que eles referem que utilizam efetivamente na sua prática docente. São eles:

Saberes da formação profissional – segundo o autor, estes são os saberes das ciências da Educação e das ideologias pedagógicas, no caso de professores formados em cursos de licenciatura.

Como estes saberes referem-se aos que os professores formados em cursos de licenciatura possuem, oriundos da formação que tiveram, para ser possível transpor para os professores formados em cursos de bacharelado e, especificamente, em Fisioterapia, é preciso pensar sobre quais saberes profissionais possui este professor, oriundos de uma formação inicial específica.

Sabemos que o objeto de estudo deste profissional é o movimento humano e que os conteúdos essenciais para a formação do fisioterapeuta relacionam-se com o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, contemplando conhecimentos das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Sociais e Humanas, Conhecimentos Biotecnológicos e Conhecimentos Fisioterapêuticos (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002). Não há previsão, nos currículos dos Cursos de Fisioterapia, de uma disciplina que dê conta da formação para a docência. Portanto, a formação profissional do fisioterapeuta, assim como das outras profissões de bacharel, é bastante diversa daquela das Ciências da Educação.

Assim sendo, os saberes profissionais do fisioterapeuta e do professor de Fisioterapia referem-se aos saberes científicos da formação inicial (conhecimento específico do conteúdo) e aos saberes que este professor adquire com base na sua

experiência de atuação profissional, ao por em prática os conhecimentos específicos.

Segundo Isaia (2007), estes saberes profissionais são os que os docentes privilegiam na sua atuação docente. Embora tenham conhecimento da necessidade de integrarem este conhecimento ao pedagógico, conforme a autora, não conseguem realizar isto na prática.

Saberes disciplinares – correspondem aos diversos campos do conhecimento. No caso dos professores de Fisioterapia, correspondem, por exemplo, às diversas áreas de atuação, como a musculoesquelética, a cardiologia, a pneumologia, a dermato-funcional, etc.

Saberes curriculares – são os saberes relativos aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos a partir dos quais a instituição organiza e categoriza os saberes a serem trabalhados. Estes saberes aparecem explicitados nos projetos políticos pedagógicos das instituições, demarcando a forma de organização pedagógica por elas adotada.

Saberes experienciais – são aqueles produzidos pelo professor na sua prática cotidiana, “incorporam-se à experiência sob a forma de habitus, habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Os saberes experienciais são, segundo este autor, uma produção do professor a partir de todos os outros saberes (profissionais, curriculares, disciplinares), sobre os quais o professor realiza um julgamento avaliando a pertinência para a sua atuação, renovando-os à luz da sua prática cotidiana. Os saberes que julga importantes são utilizados, aqueles que não são, o professor descarta.

Tardif (2002, p. 39) considera os saberes como elementos fundamentais constitutivos da docência, buscando mostrar, desta forma, que

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Enfatizar os saberes dos professores não quer dizer valorizar apenas os aspectos técnicos, pois, conforme explicitado, estes saberes relacionam-se à individualidade de cada professor, ao seu lado pessoal, que engloba todo o percurso vivencial pelo qual o sujeito professor passa ao longo da vida, associado ao(s) espaço(s) institucional(s) no(s) qual(s) este professor desenvolve sua carreira. Além

disso, diferencia-se também pela forma como cada sujeito coloca-se diante das vivências e como reage a elas, produzindo aprendizados únicos, e modos próprios de ser professor.

Trata-se, certamente, de entender o professor como um sujeito que possui saberes e precisa da capacidade de aprendê-los, selecioná-los e aplicá-los na prática docente, saberes que vão desde a dimensão técnica até a dimensão mais pessoal que existe em cada professor.

Por estas razões, Tardif (2002) atribui um valor inestimável aos saberes experienciais dos professores, por serem estes uma produção do professor na sua prática cotidiana. Estes são saberes que o professor aprende ao longo da sua trajetória formativa nos diversos espaços pelos quais vem passar, seja antes ou mesmo fora da profissão, e que incorpora à sua prática como forma de certezas sobre esta, e a partir dela, validando-os.

Para Tardif (2002), o professor pode ser visto como produtor da sua docência, um sujeito ativo que se apropria dos saberes que possui, os recombina, [re]significa, transforma, construindo algo novo, a partir do que já possui. Desta forma, também constitui a sua aprendizagem da docência ao produzir saberes dela e sobre ela.

Da mesma forma que os demais elementos que constituem a docência, os saberes precisam de reflexão também em relação à forma como são apropriados pelos docentes formados em cursos de bacharelado, e quais tipos de saberes são valorizados pelos docentes para sua atuação.

Levando-se em consideração estas reflexões, podemos dizer que o professor de Fisioterapia, cujos saberes profissionais referem-se aos conhecimentos da Fisioterapia e não da área da Educação, precisam integrar, ao longo da sua trajetória como docente, esses saberes aos demais (os disciplinares e os curriculares), produzindo novos saberes ao fazerem-se docentes. Esses novos saberes são os saberes próprios do professor de Fisioterapia.

Nesta medida, entendemos o professor como um sujeito que, ao refletir sobre a sua prática, efetua uma renovação dos seus saberes, revalidando-os e modificando-os para a sua atuação. Assim, torna-se um sujeito ativo e autônomo que, a partir dos seus esforços, almeja melhorar a sua prática cotidiana, produz saberes e também se produz como professor.

Entendemos que para apropriar-se de conhecimentos, saberes e fazeres e do modo de atuação pedagógica, o professor precisa relacionar-se com outros sujeitos,

com o mundo que o rodeia, estando aberto ao que se passa no seu contexto e fora dele, exercendo o seu papel de formador. Para tanto, a aprendizagem da docência se coloca como a mola propulsora da professoralidade, a partir da qual estes movimentos construtivos são possíveis, formando, a cada dia, novos modos de ser professor, no contexto das relações entre o pessoal e o social (POWACZUK, 2008).

Logo, para que seja possível o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem que propiciem a construção/apropriação de conhecimentos, de saberes e de fazeres por parte de ambos os sujeitos do processo, é preciso que se instaure um processo de aprendizagem da docência superior, a partir do qual o professor produz ativamente a sua docência. Nessa perspectiva, pensar a professoralidade implica a possibilidade de produção da docência nos espaços disponibilizados no processo de fazer e efetivar a ação docente, de forma compartilhada. Acreditamos, pois, que o processo de produção da docência exige atividades de colaboração e de compartilhamento, nas quais a troca de experiências e idéias são pontos de partida para que se instaure o processo de reflexão.

1.2 A Fisioterapia e a formação de fisioterapeuta: trajetórias em evolução

Para que seja possível uma compreensão a respeito de como ocorre, na atualidade, a formação profissional de fisioterapeutas, é necessário conhecermos um pouco da história da Fisioterapia e da sua trajetória em nível nacional, assim como a trajetória dos currículos dos cursos de graduação em Fisioterapia, pois estes são fatores que influem diretamente nas práticas que foram e que são praticadas nestes cursos.

A Fisioterapia que hoje é conhecida no cenário nacional carrega consigo heranças históricas que vêm desde a época da Antiguidade, passando pelos diversos períodos que se sucederam. Algumas características foram perpetuadas através dos tempos e, de uma forma ou de outra, ainda se refletem nas práticas dos tempos hodiernos.

Por esse motivo existe, também, certa confusão sobre o que vem a ser a Fisioterapia, a sua concepção, e sobre o que é o seu objeto de estudo, conforme será explicitado no decorrer desta subseção.

Segundo Rebelatto e Botomé (2008), a origem histórica da Fisioterapia remonta da Antiguidade, época em que eram realizados exercícios físicos para

melhorar a capacidade física por sacerdotes e eram utilizados alguns recursos elétricos para eliminar “diferenças incômodas”.

Na Idade Média, o corpo era visto como algo inferior, o local no qual habitava a alma, e qualquer doença era considerada como causada por problema da alma; desta forma, não se utilizavam recursos físicos para o tratamento do corpo. Estes começaram a ser utilizados para melhorar a potência física por parte da nobreza e do clero, e também como forma de lazer. Nesta época, houve uma estagnação nos estudos voltados à descoberta de novos conhecimentos (REBELATTO e BOTOMÉ, 2008).

Na época do Renascimento, restabeleceram-se os estudos voltados às formas de cuidado ao corpo, com a libertação das pessoas para buscarem conhecimento, sendo que ocorreu um avanço no uso dos exercícios para não somente curar o corpo, mas também para manter condições de normalidade (REBELATTO e BOTOMÉ, 2008).

No final do Renascimento, começou a existir certa especialização nas atividades, inclusive nas físicas, havendo dicotomia entre o que era realizado para o corpo são e para o corpo com lesões. Essa divisão, de forma indireta, colaborou para um início de concepção da Fisioterapia como atividade reabilitadora (REBELATTO e BOTOMÉ, 2008).

No período da industrialização, o abuso com a capacidade do corpo de operários e trabalhadores fez com que explodissem novas formas de doenças até então desconhecidas: as doenças profissionais. A atenção das pesquisas e dos sistemas de saúde voltou-se, principalmente, para a redução de danos ao sistema produtivo, o qual não podia parar de funcionar. Nesta época, começaram a surgir os hospitais e a atenção aos doentes e os estudos na área da saúde ocorriam dentro destes locais. A Fisioterapia destacou-se como um novo campo de especialidade voltada, principalmente, para a assistência recuperadora, reabilitadora e curativa. Além disso, as guerras também aumentaram o contingente de doentes que precisavam destes serviços (REBELATTO e BOTOMÉ, 2008).

Percebemos, nesta breve retomada histórica, que os recursos fisioterapêuticos utilizados variavam de acordo com a época e, geralmente, de acordo com o sistema produtivo vigente, mas a ênfase esteve, de certa forma, sempre voltada à atenção secundária e terciária em Saúde, ou seja, ao atendimento às doenças já instaladas que precisavam ser remediadas ou curadas. Nunca se

configurou um enfoque à prevenção destes acometimentos, como forma de atenção primária, no qual a ênfase é dada ao corpo sem doenças.

Desta maneira, o objeto de trabalho da Fisioterapia nunca esteve bem definido e isto afeta também a concepção da profissão, que segundo Rebelatto e Botomé (2008), não abrange o que ela tem de potencialidades, como profissão da Saúde: atuar em todos os níveis de assistência à saúde e não somente na reabilitação, na recuperação ou na cura do corpo já doente.

Esta concepção, mais do que não abranger, limita o campo de atuação possível para a profissão, reduzindo, de início, também, esta área da Saúde apenas ao tratamento de doenças já instaladas, não havendo visão nem atuação preventiva.

No âmbito nacional, a história da Fisioterapia é mais recente, datando do Século XIX. Conforme Andrade, Lemos e Dall'Ago (2006), desde este século, os médicos utilizavam algumas formas de recursos físicos para tratar de seus doentes. Em 1919, foi criado o Departamento de Eletricidade Médica na cidade de São Paulo, no que hoje é a Universidade de São Paulo. Na segunda metade do Século XX, surgiram serviços de Fisioterapia no centro do país sob a direção de “médicos de reabilitação”. No ano de 1951, foi criado o primeiro curso de formação de técnicos de fisioterapia, na USP, os chamados “fisioterapeutas” e, em 1954, a então criada Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), abriu o curso técnico em reabilitação.

Estes profissionais, de nível técnico, na época, eram auxiliares de médicos nas clínicas e consultórios, os quais prescreviam a terapia a ser executada. Eles sabiam operar aparelhos e realizar condutas de forma técnica, apenas com a ordem médica.

Em 1959, a partir da preocupação com a qualidade destes serviços prestados à população, o tempo dos cursos de formação aumentou, mas estes continuavam tendo caráter técnico. Logo após, em 1964, o INAR (Instituto Nacional de Reabilitação) foi transformado em Instituto de Reabilitação, sendo então criados os primeiros Cursos Superiores de Fisioterapia, os quais, a partir do Parecer 388/63 do Conselho Federal de Educação (CFE), realizariam tarefas de caráter terapêutico, sob responsabilidade e orientação do médico (ANDRADE, LEMOS e DALL'AGO, 2006).

Após a 2ª Guerra Mundial, aumentou significativamente o número de indivíduos com seqüelas físicas e também o número de lesões ocasionadas pelo

trabalho, no Brasil. Estas últimas foram decorrentes, principalmente, do período de industrialização que se seguiu, no qual era dada ênfase ao corpo que precisava estar apto para atuar como instrumento de produção e, também, ao surgimento das novas tecnologias. Estes fatores favoreceram a consolidação do exercício fisioterapêutico, mas também a formação de profissionais distantes da realidade social e com predomínio de atividades curativas, recuperadoras e reabilitadoras, conforme levantado anteriormente. Além disso, outro fator que contribuiu para a distância da realidade social foi a manutenção dos doentes em locais específicos, como clínicas e hospitais (ANDRADE, LEMOS e DALL'AGO, 2006).

No período subsequente, a prática fisioterapêutica instituída foi sendo normatizada através de leis, decretos e resoluções. Cabe citar o Decreto-Lei 938/69, do dia 13 de outubro, que cria as profissões de Fisioterapia e Terapia ocupacional, especificando as atividades de sua competência e, desta forma, ampliando as áreas e campos de atuação do profissional, que de auxiliar médico passou a ser responsável pela instituição das ações que envolvem métodos e técnicas da Fisioterapia (ANDRADE, LEMOS e DALL'AGO, 2006).

Também tem importância a Lei nº 6.316, de 1975, que cria o COFFITO⁵ e os respectivos conselhos regionais. Esta lei, além de indicar a forma de identificação profissional mediante carteira, estabeleceu as possibilidades de exercício da profissão, indicando em seu texto, de forma indireta, segundo Andrade, Lemos e Dall'Ago (2006), o tipo de assistência remediadora, curativa, centrada nas doenças que acometem os indivíduos, de acordo com as políticas de saúde da época.

Os atos privativos do fisioterapeuta que foram estabelecidos pela Resolução 8/78 do COFFITO, cujo objetivo era delimitar as funções dos aspectos técnicos realizados pelo profissional, demonstram também uma preocupação com o caráter técnico e fragmentador, indicando ações voltadas para o corpo doente (ANDRADE, LEMOS e DALL'AGO, 2006).

Foi somente com a criação do Código de Ética, no mesmo ano de 1978, que a atenção primária, de prevenção à saúde, e a visão de conjunto do ser humano com os aspectos psicológicos sendo levados em conta, surgiram nas atividades do fisioterapeuta. Este mesmo texto, ao invés de usar o termo "paciente", utilizou também o termo "cliente", para indicar a ampliação da atenção não somente para

⁵ Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

pessoas com doenças (pacientes), mas para o ser humano e o respeito a sua vida, preservando sua integridade física e psíquica (ANDRADE, LEMOS e DALL'AGO, 2006).

Mesmo tendo passado por evoluções na legislação que a regulamenta e na formação dos profissionais, a profissão de fisioterapeuta, até o ano de 1984 era ainda reconhecida como “técnico de reabilitação” perante o Plano de Classificação de Cargos do Serviço Público Federal. O Decreto 90.640/84 é que reconhece o fisioterapeuta como profissional distinto do referido nível, com plenos poderes (ANDRADE, LEMOS e DALL'AGO, 2006).

Hoje, no Brasil, de acordo com o COFFITO⁶, a Fisioterapia

é uma ciência da Saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinético-funcionais, intercorrentes em órgãos e sistemas do corpo humano, gerados por alterações genéticas, por traumas e por doenças adquiridas. Fundamenta suas ações em mecanismos terapêuticos próprios, sistematizados pelos estudos da Biologia, das ciências morfológicas, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da cinesia e da sinergia funcional de órgãos e de sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais.

Segundo o Conselho, a Fisioterapia é uma Atividade de Saúde, regulamentada pelo Decreto-Lei 938/69, Lei 6.316/75, Resoluções do COFFITO, Decreto 9.640/84, Lei 8.856/94.

Neste conceito, observamos a presença da atividade preventiva na atuação da Fisioterapia, que anteriormente era voltada somente a atividades recuperadoras e curativas.

Cabe ressaltar que o papel da universidade na definição do campo, das concepções de cada profissão, da forma de atuação e da formação profissional é fundamental, visto que é nela que se encontram os pesquisadores que produzem os conhecimentos e também é ela que forma os profissionais.

Vale questionar, nas palavras de Rebelatto e Botomé (2008, p. 71): “o que está sendo ensinado a respeito do que constitui a profissão e de que forma esse processo está ocorrendo?”

Paralelamente e estreitamente relacionado, influenciando e sendo influenciado pela evolução da profissão no Brasil, o currículo da Fisioterapia vem sofrendo alterações no decorrer da existência dos cursos de graduação.

⁶ Definição de Fisioterapia. Disponível em: http://www.coffito.org.br/conteudo/con_view.asp?secao=27

O primeiro currículo existente foi oficializado por meio da Portaria Ministerial 511/64, a partir do Parecer 388/63 do CFE, que estabelecia o mínimo de conteúdos para a formação de técnicos em Fisioterapia, na duração de três anos. Segundo Rebelatto e Botomé (2008), por julgar-se que não havia experiência suficiente nem professores habilitados, além de carência de equipamentos ou de instalações como laboratórios, a formação deveria ser de nível técnico, baseada em conhecimentos modestos. O currículo mínimo deveria ser composto por matérias comuns aos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, como Fundamentos de Fisioterapia e Terapia ocupacional, Ética e História da Reabilitação, Administração Aplicada e matérias específicas ao curso como Fisioterapia Geral e Fisioterapia Aplicada.

Este currículo mínimo vigorou até o ano de 1983 quando, então, a Resolução nº 04 do CFE, de 28 de fevereiro, estabeleceu um novo currículo mínimo para a formação destes profissionais, desta vez com a participação de professores ligados ao ensino da Fisioterapia. A duração dos cursos foi ampliada para quatro anos, e as matérias básicas passaram a ser organizadas por ciclos. O *Ciclo de Matérias Biológicas* contendo disciplinas de Biologia, das Ciências Morfológicas, das Ciências Fisiológicas e Patologias. O *Ciclo de Matérias de Formação Geral*, com disciplinas de Ciências do Comportamento, de Introdução à Saúde Humana e de Metodologia da Pesquisa Científica. O *Ciclo Pré-Profissionalizante*, com disciplinas de Fundamentos de Fisioterapia, de Avaliação Funcional, de Fisioterapia Geral, de Cinesioterapia e de Recursos Terapêuticos Manuais. Por fim, o *Ciclo Profissionalizante*, com disciplinas de Fisioterapia Aplicada às condições neuro-músculo-esqueléticas, de Fisioterapia Aplicada às condições cárdio-pulmonares, de Fisioterapia Aplicada às condições gineco-obstétricas e pediátricas, Fisioterapia Aplicada às condições sanitárias e, finalmente, o Estágio Supervisionado.

O objetivo geral do curso de Fisioterapia da UFSM àquela época, em consonância com a legislação nacional, segundo o Manual de Orientação do Currículo do Curso de Fisioterapia (1984, p. 02), era

formar o profissional liberal, de nível universitário, para atuar de forma autônoma e/ou em equipe multiprofissional na prevenção, recuperação e manutenção das funções orgânicas, através de Terapia Física relacionando-as com as modificações decorrentes de atos cirúrgicos. Visa ainda a proporcionar, além do incentivo à pesquisa, embasamento a processos pessoais de atuação profissional no sentido de considerar o homem, objeto de seu trabalho, um complexo morfo-funcional e psicossocial, através de conhecimentos, experiências e atividades práticas e teóricas.

Alguns fatores, além dos destacados anteriormente, merecem atenção. Conforme Rebelatto e Botomé (2008), a formação dos profissionais de Fisioterapia no contexto universitário brasileiro vem importando conhecimentos produzidos fora do país, em outra realidade, e transmitindo estes conhecimentos sob forma acrítica aos futuros profissionais fisioterapeutas. A isto se deve uma atuação que não atende às reais necessidades da população na qual o profissional está inserido, pois os conhecimentos que possuem são de “técnicas” produzidas para outro contexto populacional.

Associado a isto, existe o fato de que os currículos em geral e, especificamente, os dos cursos de Fisioterapia são elaborados baseados nos conteúdos (conhecimento importado, já existente e disponível) a serem ensinados aos estudantes. Segundo os autores citados, o primeiro passo na elaboração do currículo é a realização do diagnóstico das reais necessidades de aprendizagem dos futuros profissionais, o que, neste caso, é saber trabalhar em todos os níveis de saúde da população. Quais aprendizagens são necessárias para isto é o segundo passo, seguido da forma como será realizada esta aprendizagem.

A maneira pela qual o currículo dos cursos de Fisioterapia no Brasil enunciava-se era, então, a seguinte: sob pacotes de conhecimentos técnicos a serem assimilados pelos estudantes, caracterizando-se como meio e não como fim.

Essa ausência assinala a ênfase com que um currículo inadequadamente pode ser definido pelos meios (informações) e não pelos fins do ensino (o que o profissional deveria estar apto a fazer para a sociedade quando concluísse o programa de ensino do curso de formação) (REBELATTO e BOTOMÉ, 2008, p. 90).

Isto favorece uma falta de clareza sobre o que é o objeto de trabalho da profissão, pois prescreve conteúdos a serem assimilados e não define o que se pode ou se deve fazer com eles.

Segundo Botomé (1891, apud REBELATTO e BOTOMÉ, 2008, p. 91)

uma legislação que define o profissional por meio de classes de informações que ele precisa ‘dominar’ (ou, mais precisamente, que se lhe deve apresentar), na verdade, deixa de definir esse profissional. Define, antes disso, apenas os meios (e de maneira inadequada) que serão usados para sua formação.

Muitos problemas são acarretados por esta forma de abordar o currículo, entre eles está a divergência entre o que são as atribuições de profissões que têm

no seu currículo o mesmo conteúdo. Isto provoca inclusive divergências corporativas, na medida em que não esclarece o que é o papel de cada profissional da área de saúde.

Além disso, os currículos organizados em grades de conteúdos supostamente favorecem a transmissão de conhecimentos por parte do professor, pois para ensinar conteúdos prontos, sem fazer elos com outras áreas de conhecimentos, basta passá-los aos alunos e, a estes, é suficiente retê-los. Desta forma, o professor segue atuando como um transmissor de conhecimentos e o aluno continua recebendo. Acreditamos que a manutenção desse processo é geradora de dificuldades, uma vez que a integração dos conhecimentos da profissão à realidade em que este profissional está inserido lhe exige, além de ter uma visão crítica, a capacidade de transformar seus conhecimentos teóricos, aproximando-os da prática da Fisioterapia.

De tudo isso, podemos dizer, pois, que a profissão de fisioterapeuta, cuja prática “tem consistido em assistência à doença, ocorrendo de forma fragmentada por áreas específicas de conhecimento e, de maneira geral, afastada dos reais problemas de saúde da população” (ANDRADE, LEMOS e DALL’AGO, 2006, p. 204), somente agora tem se voltado aos problemas sociais do seu tempo e contexto e abordado o ser humano como um todo integral, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, criadas no ano de 2001 (PARECER CNE/CES 1.210/2001, 2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia, instituídas em 2002 (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002).

No ano de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CES 1.210/2001, o qual institui os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional. Este parecer levou em consideração diversos documentos de importância para o ensino superior em saúde, dentre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde - SUS (LEI 8.080, 1990), a Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (LEI 10.172, 2001), a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, da UNESCO (1998), além de outros documentos e dos instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde. As novas diretrizes, de forma diferente da legislação curricular até então vigente, não fixou conteúdos mínimos a serem ensinados aos futuros profissionais, mas delegou toda a autonomia às IES para decidirem sobre carga horária de disciplinas e conhecimentos abordados, de

forma que se adequassem à realidade institucional e ao contexto social no qual estão imersas.

Diz, entre outras coisas, a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, da UNESCO (p. 4), que uma das missões da educação superior é

educar e formar pessoas altamente qualificadas, aptas a reconhecer as necessidades de todos os setores da atividade humana, pelo oferecimento de qualificação relevante, incluindo capacitação profissional [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Ao levar em consideração o conteúdo deste e de outros documentos, o Parecer CNE/CES 1.210/2001 tem como mérito a orientação para a fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo de saber ou profissão, visando à formação de um profissional autônomo e competente sobre o seu desenvolvimento que deve ser permanente. Ao orientar a elaboração dos currículos dos cursos superiores de todas as instituições de ensino superior, estimula a flexibilidade dos mesmos para a formação destes profissionais, definindo que haja

o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (PARECER CNE/CES 1.210/2001, p. 2).

Além dos pontos relacionados aos aspectos citados, foi reforçada a articulação entre a Educação Superior e a Saúde, de modo que os princípios e diretrizes do SUS fossem respeitados e seguidos, a promoção, a prevenção, a recuperação e a reabilitação da saúde, através de uma formação geral e específica dos egressos/profissionais, visando a uma atuação voltada para os problemas individuais e coletivos, em todos os níveis de complexidade do sistema.

Desta forma, o objetivo das Diretrizes Curriculares (PARECER CNE/CES 1.210/2001, p. 4) é

levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a **aprender a aprender** que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades. (Grifos do autor)

Assim, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002), as quais versam sobre os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de fisioterapeutas.

Segundo esta resolução, o perfil do formando em Fisioterapia deve ser de formação “generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual” (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002, p. 1), devendo para isto, ser dotado de competências e habilidades gerais e específicas da profissão de fisioterapeuta.

Dentre as habilidades gerais, fazem parte a atenção à saúde, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e gerenciamento e a educação permanente. Nesta última, cabe destacar a ênfase na aprendizagem contínua na formação e na prática, o aprender a aprender, a responsabilidade e o compromisso com a educação de futuros profissionais, havendo benefício mútuo, que pode ser entendido como a possibilidade e intencionalidade de ambos os sujeitos aprenderem na relação, de maneira que ambos se vejam como aprendentes no processo.

Diz ainda o texto da resolução, no Art. 9º, que o projeto político pedagógico do curso de Fisioterapia deve ser construído coletivamente, permitindo ao aluno atuar

como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. [...] buscar a formação integral e adequada do estudante, através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002, p. 4).

Tendo em vista esta breve retomada histórica da Fisioterapia e da evolução dos currículos dos cursos de graduação em Fisioterapia no Brasil, sua vinculação à prática médica, a distância que existia entre a formação destes profissionais e a realidade sociocultural, além da inadequação dos currículos que eram elaborados como meios (conteúdos a serem dominados) e não como fins (realidade em que o profissional deveria atuar), podemos perceber que, desde o início da profissão no país até os dias de hoje, houve um avanço significativo no que tange a estas questões.

É possível afirmarmos que atualmente a profissão detém certa autonomia de atuação, ainda numa luta constante por manter seus direitos à maior independência

em relação à profissão médica, o que segue gerando conflitos de cunho político e de poder entre ambas as profissões. Este fato não ocorre somente com a Fisioterapia, mas também com as outras profissões da área da saúde.

Em relação às práticas de ensino e de aprendizagem, percebemos um avanço, ao menos na intencionalidade, demonstrado pelo repúdio às formas de transmissão de conhecimentos por parte de quem detém o saber e de grades curriculares fechadas, que agora vêm o aluno como sujeito importante no processo, sujeito da sua aprendizagem.

Além disso, a reformulação dos currículos que ocorre desde as novas DCN para os Cursos de Graduação em Fisioterapia, que já não enfatiza tanto o conhecimento do conteúdo, mas vai à realidade que os graduandos deverão abordar, mostra um avanço em relação ao que anteriormente ocorria.

No que diz respeito à inserção social e à visão de conjunto por parte destes profissionais, podemos dizer que grandes evoluções ocorreram, sobretudo, quando levam em consideração as diretrizes e princípios do SUS, as quais têm a vantagem, em relação às políticas de saúde antigas, de ver o ser humano como um todo, com aspectos psicológicos e pessoais, além do contexto em que vivem e que devem ser levados em consideração na atuação dos profissionais da saúde.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Com base na revisão teórica pertinente ao assunto de interesse neste estudo e nas reflexões realizadas anteriormente sobre a temática, trataremos, neste capítulo, do problema e das questões nas quais se desdobra, dos objetivos do estudo, da abordagem metodológica que o embasa, dos instrumentos, procedimentos, bem como dos sujeitos, do contexto de realização da pesquisa, dos aspectos éticos e dos procedimentos de análise.

2.1 Problema de pesquisa

Como ocorrem os processos constitutivos da docência superior de fisioterapeutas, considerando a sua trajetória profissional, a partir da integração entre os saberes da formação inicial e os saberes da docência?

O problema de pesquisa está desdobrado nas seguintes questões.

2.2 Questões de pesquisa

- Como ocorre o processo formativo dos professores fisioterapeutas?
- Quais saberes os professores de Fisioterapia explicitam no desenvolvimento da sua ação pedagógica?
- Como o professor fisioterapeuta narra a integração entre os saberes adquiridos na sua formação como fisioterapeuta e os saberes da docência superior?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral

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, tendo em vista a integração entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes da docência superior.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender como ocorre o processo formativo dos professores fisioterapeutas, explicitado através suas narrativas;
- Reconhecer quais saberes os professores de Fisioterapia mobilizam na sua ação pedagógica;
- Compreender como os docentes fisioterapeutas explicitam em suas narrativas a integração entre saberes da formação profissional aos saberes necessários à prática docente.

2.4 Abordagem metodológica

De acordo com Ghedin e Franco (2008), a Educação possui especificidade que lhe dá o caráter complexo e, por esta razão, precisa de um estatuto próprio para sua investigação. A metodologia a ser utilizada na pesquisa em Educação precisa incorporar, entre outras coisas, a subjetividade como parte dos fenômenos educacionais e a interferência do sujeito no objeto e vice-versa; a complexidade necessária para “ver” o todo, e não separando as partes de que é composto; a multirreferencialidade que provoca o fenômeno em estudo, e não relações isoladas de causa-efeito; a não-quantificação como parte dos fenômenos, levando em conta as vontades, os desejos, os sentimentos; a reflexão sobre a prática como um novo critério de cientificidade; e o reconhecimento e o compromisso com a ética no fazer desta ciência.

Desta forma, pensar na pesquisa em Educação requer que reflitamos sobre formas de abordagem que tragam como possibilidade a consideração desta como portadora de uma intencionalidade, no sentido da maior humanização dos sujeitos, construindo conhecimentos que sejam transformadores do mundo e das pessoas, de maneira ética e responsável, para o bem da coletividade.

Partindo destas idéias, os sujeitos com os quais trabalhamos, professores de Fisioterapia, são entendidos como seres sociais, históricos, culturais. As especificidades dos seres humanos, os quais interpretam continuamente o que vivem, exigem um tratamento diferenciado em relação àquele dispensado ao tratamento das “coisas” (MOREIRA, 2002), corroborando as idéias de Ghedin e Franco (2008). Ainda, na visão de Lopes (1998), o ser humano, os fenômenos

humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, de maneira que requerem um mecanismo de pesquisa diferente do usado para estabelecer regras gerais como da Física e da Biologia. A partir destes pressupostos, optamos por desenvolver este trabalho a partir da abordagem **qualitativa**.

Se se trata de um sujeito, que tem voz e se expressa, não é simplesmente contemplando-o e descrevendo-o que poderemos compreendê-lo, precisamos estabelecer com ele um diálogo. Desta forma, de acordo com Freitas (2000), na pesquisa qualitativa, a relação que se estabelece é dialógica, construída no encontro das idéias do investigador, investigado e contexto no qual ocorre. Por isso, é mais adequada ao tratamento da subjetividade humana. Este tipo de pesquisa enfatiza a igualdade de *status* entre os ditos dos participantes e valoriza o relacionamento entre eles, de maneira que se dá em uma situação de paridade (Freitas, 1998).

Ao realizar esta pesquisa, levamos em consideração que as relações que os professores fisioterapeutas estabelecem com colegas, alunos, instituição, além de outros que lhe são significativos, assim como com o contexto social, o local onde vivem e trabalham, a Universidade Federal de Santa Maria, uma universidade pública e gratuita, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, não podem ser esquecidos na compreensão dos processos constitutivos da docência destes profissionais.

Se os sujeitos desenvolvem-se na relação, o momento investigativo também favorece que haja um desenvolvimento de ambos os sujeitos envolvidos; o investigador, ao ir a campo à procura de alguém com quem dialogar, pode trazer à tona seu próprio eu, fazendo com que reflita a respeito da própria vida, da sua formação. Além disto, não há como o pesquisador manter-se neutro na situação, pois também influencia na relação que estabelece com o sujeito investigado, interferindo, principalmente, na produção de significados que atribui aos fatos narrados (CUNHA, 1997).

Por estas razões, conforme alguns autores (MOREIRA, 2002; STAKE, 1999; HUBERMAN, 2005; CUNHA, 1997), assim como o processo de pesquisa interfere no pesquisador, este também interfere nos sujeitos pesquisados e, desta forma, na pesquisa que realiza.

Não se trata, pois, de desvalorizar a pesquisa e os métodos quantitativos, e nem teríamos poder para tal. Reconhecemos, pois, a importância deste tipo de pesquisa para o avanço do conhecimento, principalmente no que tange ao

desenvolvimento de métodos diagnósticos, de tratamento e de prevenção, na área da saúde e em outras áreas. Métodos que vêm permitindo ao homem prevenir e curar doenças, viver mais e com maior qualidade de vida. Na condição de profissional que atuou em uma unidade de terapia intensiva, onde a fronteira entre a vida e a morte é muito tênue e, muitas vezes, esta última é evitada por uma atuação calcada no conhecimento oriundo de métodos quantitativos, não pretendemos desmerecer quem trabalha com este método.

Trata-se, então, de considerar outro objeto. De acordo com Boaventura Santos (2002, p. 71),

depois da euforia do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do nosso conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios.

De certa forma, segundo este autor, os métodos qualitativos são uma espécie de ruptura com o paradigma dominante⁷ ao estabelecer um estatuto epistemológico próprio à Ciência Social. É preciso, porém, que se tenha cuidado ao adotar as críticas feitas aos métodos quantitativos, quando o autor refere que “o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza” (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 73).

Acreditamos, como já foi dito anteriormente, que o positivismo, o quantitativo, o objetivismo sejam úteis e necessários para algumas ciências. O que precisamos ter em mente é que quando se trata de relações complexas, como as que ocorrem na Educação, que envolve condições humanas, sociais, históricas e culturais, é necessário que levamos em consideração as qualidades, as subjetividades. Trata-se, desse modo, de saber utilizar cada forma de abordagem de maneira que se adéque ao objeto que se pretende investigar.

Realizar uma pesquisa de cunho qualitativo favorece uma aproximação entre os seres humanos e do próprio pesquisador com ele mesmo, pois todos têm a

⁷ Boaventura Santos chama de paradigma dominante um modelo de racionalidade global, totalitário, científico que se defende e nega ostensivamente outros tipos de conhecimento que considera não científico, como o senso comum e as humanidades ou estudos humanísticos.

possibilidade de dizer sobre seus anseios, desejos e questionamentos de uma forma mais pessoal.

A realização de uma pesquisa de cunho qualitativo precisa considerar que a análise dela decorrente será produzida a partir da interpretação dos ditos dos sujeitos participantes, com as suas significações a respeito dos fatos ou fenômenos que vivenciaram ou vivenciam. Assim, o resultado deste trabalho pode ser definido como uma interpretação da interpretação⁸, a interpretação dos pesquisadores sobre a interpretação dos sujeitos do trabalho.

Buscamos, portanto, em um grupo de docentes, professores de Fisioterapia, compreender como ocorrem os processos constitutivos da sua docência, no contexto específico em que se desenvolvem, a Universidade Federal de Santa Maria.

Desta forma, trabalhar com professores do curso de Fisioterapia da UFSM foi um meio de conhecermos como ocorre o processo formativo docente no decorrer da trajetória destes sujeitos.

Mas, porque dentro de inúmeros cursos de Fisioterapia existentes, investigar o da UFSM?

Devido ao fato de a graduação como fisioterapeuta ter se dado nesta universidade e de ter mantido, nesta época, bom relacionamento com os professores, acreditamos que seria menos dificultoso abordar este grupo de professores. Isto é importante, pois, conforme Stake (1999, p. 19) enfatiza, “el equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia”⁹.

Além disso, o Curso de Fisioterapia da UFSM é importante no cenário estadual e nacional, pois é o curso mais antigo do Estado e um dos mais antigos do Brasil, existindo há 32 anos, o que é bastante tempo, considerando que a Fisioterapia é uma ciência muito nova, se comparada às demais profissões da área da saúde, como a Medicina, a Farmácia ou a Odontologia.

Acreditamos que, com esta pesquisa, podemos acrescentar conhecimento ao já existente sobre a área, mesmo que esta seja realizada a partir de um contexto específico.

⁸ Moreira (2002, p. 51) chama isto de dupla hermenêutica, ou seja, é um trabalho de “interpretar entidades que, por sua vez, interpretam o mundo em que vivem”.

⁹ “O equilíbrio e a variedade são importantes; as oportunidades de aprendizagem são de máxima importância.” (Tradução livre)

2.5 Instrumentos e procedimentos

No presente trabalho, buscamos compreender o universo dos fisioterapeutas que atuam como docentes nos cursos de Fisioterapia, seres que constroem ativamente sua vida cotidiana e seu ambiente profissional. Além disso, procuramos compreender suas idéias, o que os impulsiona, neste contexto social específico que é o ambiente da docência no ensino superior de Fisioterapia, na Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, almejamos dar voz a estes sujeitos em toda a sua ambigüidade, contraditoriedade e ambivalência (HUBERMAN, 2005).

Desta forma, utilizamos **entrevistas narrativas**, tendo como base os estudos de Bolzan (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009), Connelly e Clandinin (1995), Freitas (1998), a partir de um roteiro de tópicos-guia (APÊNDICE A, APÊNDICE B). As entrevistas foram realizadas em duas etapas, a primeira abordando questões sobre a trajetória profissional docente e concepções de docência e a segunda envolvendo aspectos referentes às mudanças curriculares ocorridas no curso a partir das novas DCN (RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002) e ao novo PPP do curso e sua construção.

A importância do uso das narrativas reside no fato de que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2005, p. 91), enfim, porque o ser humano é um ser que conta as histórias de sua vida e de sua trajetória.

É através das narrativas que “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2005, p. 91). Associado a isto, recordar e narrar fatos da sua vida dá a oportunidade aos docentes de darem novo sentido ou aprofundarem o sentido da sua trajetória, refletirem sobre sua experiência e, assim, também obter um avanço sobre questões de sua prática (HUBERMAN, 2005, CONNELLY e CLANDININ, 1995).

Desse modo, investigador e investigados [re]significam fatos e representações e aprendem mais com a realização e envolvimento na investigação e, assim, também se desenvolvem. Por conseguinte, a narrativa é sempre um

evento cultural, dependendo de quem a conta e a quem se destina, pois ambos trazem suas experiências de vida para a narração (CUNHA, 1997).

Freitas (1998) enfatiza o valor formativo das narrativas para ambos, de maneira que, para o participante, favorece a apropriação do próprio patrimônio existencial numa dinâmica de compreensão reflexiva. Para o investigador, ao ouvir o seu interlocutor e participando do conteúdo narrado, vê sua própria vida e formação vindo à tona para ser refletida. Assim, a “pessoa pode tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 1997, s.p.).

Desta forma, o uso das narrativas pode também, segundo Cunha (1997), ser uma alternativa de formação, pois ao organizar fatos passados para contá-los, o sujeito reconstrói a sua experiência reflexivamente, fazendo uma auto-análise que permite criar novas compreensões a respeito da própria prática e modificá-la a partir daí, sendo que a emancipação do sujeito em relação a sua formação tem a possibilidade de ocorrer.

Logo, a utilização da entrevista na pesquisa qualitativa, hoje em dia, é bastante difundida e o pressuposto de seu uso está na aceitação de que existem outros pontos de vista além daquele do sujeito que investiga. Gaskell (2005) refere que o mundo social é uma construção das pessoas em sua vida coletiva e que, por isto, consiste no seu mundo vivencial. A entrevista tem por objetivo compreender o mundo da vida dos entrevistados a partir do ponto de vista deles. Além disso, “talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos”, nos diz Gaskell (2005, p. 75).

Quando trabalhamos com narrativas, não se trata de buscar a verdade nos fatos contados, pois o que ocorre com o narrado é que ele é carregado das representações do sujeito que narra. Mas a busca por estes significados e a relação com o presente e o passado é que é importante neste tipo de investigação (CUNHA, 1997).

O emprego das narrativas na pesquisa em Educação pressupõe dois ou mais sujeitos em interação, de maneira que a própria situação da narrativa é oportunidade de desenvolvimento, porque não existe fora do diálogo, seja entre as vozes do entrevistador e do entrevistado, seja entre o sujeito da pesquisa e suas próprias lembranças narradas. Conforme Gaskell (2005, p. 71),

toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou empreendimento cooperativo, em que as palavras são o principal meio de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.

Sendo a narrativa um fenômeno pessoal, que carrega as marcas do narrador, sua interpretação depende do significado que lhe dá determinada cultura, pois toda a construção do conhecimento se dá no social (GUEDES e VALENTE, 1998). Desta forma, cada comunidade ou grupo vai contar uma história de acordo com as palavras e os sentidos específicos de sua experiência e de seu modo de vida (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2005).

Por estes motivos, pensamos que a entrevista narrativa foi uma forma estimulante dos docentes de Fisioterapia contarem as histórias de como se deu a escolha pela profissão de fisioterapeuta, o porquê de sua entrada para a docência, o que os motivou e motiva a continuarem atuando na docência, o que acreditam ser necessário para orientarem da melhor forma possível a aprendizagem dos seus alunos/futuros profissionais, de que maneira fazem isto, enfim, como se dá o desenvolvimento de suas estratégias de atuação e aprendizagem na docência e, conseqüentemente, como ocorrem os processos constitutivos da sua docência.

Foi por meio das concepções de docência que estes professores possuem que foi possível vislumbrarmos que movimentos construtivos permeiam a mesma para estes sujeitos, neste contexto.

Levando em consideração o que foi exposto, podemos entender que a pesquisa qualitativa narrativa propicia a construção de conhecimentos a partir da interação entre os sujeitos envolvidos, investigado e investigador, de maneira que ambos têm a oportunidade de se desenvolverem com a participação na pesquisa.

Segundo Bolzan (2006, p. 386),

[...] por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas idéias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.

A utilização das narrativas na pesquisa sob esta abordagem é bastante pertinente, pois o homem é um contador de histórias, um ser que conta as histórias

de sua vida e da sua profissão. Narrando-se, o sujeito pode se conhecer melhor, compreendendo melhor fatos passados, dando a eles novos significados; visualizar a possibilidade de também valorizar-se como sujeito cujo lado pessoal deve ser levado em conta nos processos educativos dos quais faz parte. Vendo a si como um sujeito, poderá também ver seus alunos, de maneira que a relação entre eles poderá tornar-se mais humana.

Desta forma, a narrativa nesta pesquisa com os professores fisioterapeutas que atuam como docentes no curso de Fisioterapia funcionou como um pano de fundo bastante adequado para a compreensão das relações que se estabelecem no meio educativo e de como ocorre o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional, na busca por aprender a docência, no contexto específico em que se inserem, a Universidade Federal de Santa Maria.

Além da realização das entrevistas, solicitamos a cada docente autorização para a gravação em áudio das entrevistas, de maneira que não se perdessem detalhes de suas falas. Após, as entrevistas nas suas duas etapas foram transcritas e transformadas em documento do Word, sendo entregues para revisão dos professores participantes, para que fizessem alterações, exclusões ou inclusões que julgassem necessárias no corpo do texto que viria a ser analisado. Cabe destacar que, com exceção de uma docente, os professores não alteraram idéias ou a estrutura inicial de sua entrevista. Alguns somente solicitaram para que fossem corrigidos alguns vícios de linguagem que a fala possui, de forma a apresentá-la de maneira mais formalizada no processo de análise. Apenas uma docente não nos retornou a segunda etapa da entrevista realizada a tempo de fazer parte da análise das narrativas docentes.

Da mesma forma, foi solicitada a cada professor a disponibilização do **material didático** da sua disciplina (registros de planejamento, ementa, referências bibliográficas, avaliações, cronograma), de maneira que pudéssemos analisá-lo em conjunto com o conteúdo da entrevista narrativa, ficando a critério do mesmo autorizar ou não a cópia do material. Todos os professores concordaram com a idéia e doaram algum material para esta análise. Ela encontra-se permeada pelas narrativas docentes, formando um conjunto integral que é apresentado no capítulo da análise. Apresentamos, ao final do trabalho, um quadro com o resumo dos dados contidos no material didático dos professores (APÊNDICE C).

Fez parte da análise da pesquisa, também, como pano de fundo, o **documento** referente à atual formação em Fisioterapia, ou seja, o PPP do Curso de Fisioterapia da UFSM (2007) (ANEXO 3). A incorporação deste documento à análise não teve como objetivo fazer um levantamento amplo e servir de registro para consultas posteriores, no sentido descrito por Bardin (1979, apud SELBACH, 2009, p. 28), mas possibilitar um olhar sobre docência, aproximando-a do processo formativo do professor fisioterapeuta.

2.6 Os sujeitos e o contexto da pesquisa

Os sujeitos desta investigação são professores do Curso de Fisioterapia, da Universidade Federal de Santa Maria, que foram escolhidos conforme os seguintes critérios: serem formados inicialmente em Fisioterapia; exercerem a docência no referido curso, ou seja, que não estivessem afastados no momento da participação no estudo e atuarem no Curso há mais de cinco anos. Dessa forma, do total de vinte e quatro professores constantes em uma listagem obtida, no início da pesquisa de campo, no departamento de Fisioterapia e Reabilitação, único departamento próprio do curso, foram excluídos dez que não satisfaziam aos critérios de escolha iniciais, restando catorze professores aptos a participarem.

Ressaltamos que o curso de Fisioterapia da UFSM conta também com docentes que possuem formação inicial em outras profissões, como médicos, psicólogos, dentistas, farmacêuticos, etc. Estes professores, geralmente, são lotados em departamentos de seus respectivos cursos ou em departamentos que agregam professores de disciplinas básicas oferecidas a diversos cursos da Universidade. Na nossa pesquisa, optamos por selecionar somente os professores formados em Fisioterapia. Portanto, por isso, estes outros docentes não fizeram parte do público-alvo.

Dentre os catorze professores aptos a fazerem parte do estudo, conforme os critérios, realizamos contato com todos os que foi possível, inicialmente, para explicitação da pesquisa e, dentre os primeiros que aceitaram participar, foram realizadas as entrevistas. Para tanto, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). De início, sete foram os sujeitos entrevistados, mas por questões de operacionalização das entrevistas que necessitava de disponibilidade e coincidência de tempo disponível de ambas as partes, uma das

docentes foi excluída do processo. O número de sujeitos, ao final, constante da análise, foi de seis, sendo que um número maior não foi considerado necessário devido à recorrência de elementos narrativos.

É importante destacarmos que a pesquisa teve muito boa aceitação por parte do curso como um todo, da coordenação, do departamento no qual os professores são lotados e de cada um dos sujeitos que se mostraram sempre dispostos a colaborar.

Após o levantamento dos professores atuantes no curso, verificamos que a maioria deles atuava em mais de um dos núcleos do curso, sendo que as entrevistas realizadas envolveram sujeitos distribuídos entre todos os núcleos. Assim, houve entrevistas de professores responsáveis por disciplinas do Núcleo de Formação Inicial (N1), do Núcleo de Integração do Conhecimento e Formação Profissional (N2) e do Núcleo de Aplicação Profissional (N3).

Cabe salientar que os docentes do Curso de Fisioterapia da UFSM, sujeitos da presente pesquisa, realizaram a sua formação inicial em Fisioterapia na época em que vigorava o primeiro currículo mínimo, que tinha uma duração de três anos, com característica de formação de técnicos em Fisioterapia. Desta forma, os sujeitos passaram, também, pelas duas reformas curriculares que ocorreram. A primeira, em 1984, logo que ingressaram na carreira docente, entre os anos de 1984 e 1986, que ampliou o tempo de formação para quatro anos, agora já apresentando características de um curso superior. E a segunda reforma, aproximadamente vinte anos depois, com o advento das novas DCN para os Cursos de Fisioterapia (2002).

Os sujeitos da pesquisa atuam em tempo integral na docência, ou seja, possuem dedicação exclusiva. Mesmo assim, mantêm a atuação prática em clínicas e/ou consultórios próprios, em atividades de extensão realizadas a partir de projetos de pesquisa e extensão ou nas disciplinas práticas do curso.

No quadro a seguir (QUADRO 1), são apresentadas as características dos docentes da pesquisa. Os nomes foram atribuídos de maneira fictícia como forma de preservação de sua identidade.

NOME	IDADE (ANOS)	NÚCLEO EM QUE ATUA	FORMAÇÃO INICIAL (ANO E LOCAL)	ESPECIALIZAÇÃO (ANO)	MESTRADO (ANO)	DOCTORADO (ANO)	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)
Maria	47	N2, N3	1980 - UFSM	1984	1994	2007	25
Antônio	53	N2	1984 - IPA	1993	2001	2005	23
Ana	48	N2, N3	1980 – UFSM	1990	2004	-	25
João	53	N2, N3	1979 - UFSM	1ª - Não lembra 2ª - 1987	-	-	29
Elisa	47	N2, N3	1983 - UFSM	1ª - 1988 2ª - 1990	2002	2007	20
Joana	50	N1, N3	1980 - UFSM	1989	2000	2007	23

Quadro 1 – Características dos sujeitos da pesquisa¹⁰

Em relação ao curso de Fisioterapia da UFSM, contexto no qual foi realizada a pesquisa, trouxemos algumas informações sobre o mesmo com o objetivo de realizar uma contextualização, favorecendo ao leitor o reconhecimento dessa realidade.

Segundo informações coletadas no Projeto Pedagógico¹¹ do Curso de Fisioterapia, disponível na página da UFSM¹², em 2007, a Universidade Federal de Santa Maria está localizada na cidade de Santa Maria, na região central do Estado do Rio Grande do Sul. É uma cidade com população em torno de 250 mil habitantes, os quais vêm atraídos das diversas regiões do estado e de outros pelas oportunidades de trabalho, cuidados com a saúde e estudos.

A UFSM é um marco no ensino superior nacional, ao ser a primeira instituição de ensino superior localizada fora das capitais, dando início, assim, ao processo de descentralização do ensino superior no Brasil.

O curso de Fisioterapia da UFSM, criado no ano de 1977, foi um dos primeiros cursos superiores em Fisioterapia do Brasil, e o primeiro no estado do Rio Grande do Sul, sendo também o único existente em uma universidade federal, no Estado, até a criação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em 2008.

Em 2007 (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007), contava com 188 alunos matriculados, tendo já graduado, nesta época, ao total, 915 fisioterapeutas. As formas de ingresso no curso são por meio do concurso vestibular, do Programa de

¹⁰ Na terceira coluna, apresentamos o ano no qual cada sujeito graduou-se em Fisioterapia e a instituição. Na oitava e última coluna, o tempo de docência refere-se ao tempo total de atuação docente, o qual, com exceção do professor Antônio, que exerceu a docência por cinco anos em outra instituição, todos os demais atuaram somente na UFSM.

¹¹ Ao longo do texto, usaremos a sigla PPP, quando nos referirmos ao Projeto Político Pedagógico do curso.

¹² PPP Fisioterapia/UFSM, acessado na página www.ufsm.br

Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) ou por transferência de outros cursos ou reingresso. No ano, são 40 vagas disponíveis para ingresso, sendo que o mesmo se dá em duas turmas, uma no primeiro e outra no segundo semestre, sendo 20 alunos em cada um deles.

O curso possui característica de atuação multidisciplinar, na promoção, prevenção, atenção e reabilitação, a qual ocorre em ambulatório, no hospital e na comunidade, contemplando as diversas áreas de formação do fisioterapeuta, como a neurológica, a musculoesquelética, a cardiopneumologia, além de outros campos. O objeto de estudo da Fisioterapia é o movimento humano em todas as suas formas e potencialidades (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007).

Para tanto, conta com as instalações do Hospital Universitário, ambulatório próprio de Fisioterapia, localizado dentro do Hospital Universitário, além dos Laboratórios de Cinesioterapia e de Eletrotermofototerapia, ambos situados nas dependências do Centro de Ciências da Saúde. Através de parcerias firmadas com a Secretaria de Saúde do Município, os alunos também têm experiências formativas no Centro de Diagnóstico e Atenção Secundária – CEDAS, e na Policlínica do Rosário.

Em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (PARECER CNE/CNES 1.210/2001) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Fisioterapia (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002), o curso de Fisioterapia da UFSM iniciou sua caminhada rumo à mudança para contemplar os anseios dos formandos e da sociedade em mudança, de maneira a assegurar uma formação do egresso/profissional de maneira articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão, em todos os níveis de complexidade, com visão de conjunto do ser humano e do contexto social, através do desenvolvimento profissional de maneira consciente e comprometida (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007).

Para tanto, o curso, na pessoa de seus professores e alunos, debruçou-se sobre estas questões, além da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, da Lei Orgânica do SUS, do Projeto Político Pedagógico da UFSM e sobre as resoluções do COFFITO que tratam dos padrões mínimos de qualidade para os cursos de Fisioterapia, dando-se, assim, início ao processo de revisão do PPP do Curso e às mudanças necessárias.

Foram organizados momentos de discussão entre o corpo docente e discente acerca do que concerne a estes assuntos, o que culminou no Seminário de

Avaliação Institucional do Curso de Fisioterapia que visava ampliar e aprofundar discussões e consolidar a proposta do PPP do Curso. Após, realizou-se o I Seminário Sobre o Marco Referencial para um diagnóstico das ações que estavam sendo desenvolvidas nas disciplinas do 1º ao 9º semestre do curso. Em seguida, o II Seminário Sobre o Marco Referencial para discussões acerca de necessidades como: a transversalidade para permitir maior integração dos conteúdos ao longo do curso; a crescente complexidade na formação; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a integração entre teoria e prática; além da percepção da maior necessidade de desenvolver estudos, pesquisas e projetos de extensão dentro das linhas do próprio curso, para maior fortalecimento da produção de conhecimentos (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007).

Desta forma, o novo PPP do curso apresenta os seguintes objetivos: “capacitar recursos humanos em Fisioterapia com base em referências técnico-científicas, sociopolíticas e culturais para interagir nas diferentes situações vivenciadas pelo indivíduo e coletividade, através do ensino, pesquisa e extensão” (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007). O graduando, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Fisioterapia precisa

[...] deter visão ampla e global, respeitando os princípios bioéticos e culturais do indivíduo e da coletividade. Capaz de ter como objetivo de estudo o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer seja nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer seja nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando preservar, desenvolver, reabilitar e restaurar a integridade de sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional, seleção e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação. (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007)

O papel dos docentes, segundo este novo PPP, é o de atuar como “[...] mediador do processo de ensino-aprendizagem”, através da atenção às demandas sociais e às condições do ser humano como um todo, evidenciando a relação entre a práxis e a afetividade que se dá na relação professor-aluno e terapeuta-paciente. Este processo necessita privilegiar o ensino preocupado com o aluno e com a sua capacidade de aprender, visando à autonomia e à responsabilidade do aluno frente à sua formação. Este professor precisa ter

elevada qualificação profissional, com comprovado saber na área de atuação, agregando competência no domínio de conteúdos, e no domínio das técnicas pedagógicas. Deverá também estar comprometido com a formação e a atualização permanente, além de manter uma postura ética condizentes com os preceitos da profissão. (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007)

Dentre as estratégias do novo PPP para atender às novas necessidades postas, estão a flexibilização curricular para que o aluno obtenha a responsabilidade por sua formação, a disponibilidade de tempo para outras atividades de interesse do aluno e que complementem a sua formação, com atividades “extra-muros” desde os primeiros semestres e com grau crescente de complexidade para que o graduando entre em contato com a realidade social e com a integração com diferentes profissionais.

O curso é organizado em nove semestres com uma seqüência de disciplinas e atividades sugeridas para a crescente complexidade de conhecimentos. A parte fixa do curso compreende disciplinas de conhecimento geral (Núcleo de Formação inicial), disciplinas específicas (Núcleo de Integração do Conhecimento e Formação Profissional), as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II e Estágio Supervisionado I e II (Núcleo de Aplicação Profissional).

A parte flexível contém disciplinas e atividades que visam complementar a formação do profissional, como disciplinas complementares de graduação e atividades complementares de graduação, que incluem projetos de extensão, projetos de pesquisa, semana acadêmica do curso, jornada de pesquisa da UFSM, cursos de extensão, monitorias, bolsas de iniciação científica, estágios extracurriculares, congressos e encontros.

Portanto, a matriz curricular proposta contempla os aspectos legais previstos nas diretrizes e os amplia, propondo a inclusão de atividades complementares ao processo formativo, capazes de qualificar o profissional de Fisioterapia.

O curso de Fisioterapia, pelo seu ano de criação, 1977, passou por todas as mudanças curriculares ocorridas, desde os primeiros currículos mínimos de 1963, transitando pelo currículo mínimo de 1983, até chegar aos dias atuais, nos quais se avança na direção de contemplar as mudanças trazidas pelas novas políticas públicas da área da saúde e da educação (LEI 8.080, 1990; LDBEN, 1996; RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002). Pensando sobre as reformas curriculares que ocorreram desde os primórdios dos cursos de formação de fisioterapeutas, esta nova concepção de currículo que vem sendo apropriada pelo curso de Fisioterapia da UFSM apresenta grandes avanços, sobretudo, ao proporcionar maior autonomia aos estudantes, maior criticidade e maior responsabilidade social, em sintonia com as políticas públicas de educação e de saúde.

2.7 Aspectos éticos

Como parte importante da realização de uma pesquisa que envolve sujeitos, destacamos que o projeto do presente estudo passou por todas as etapas exigidas para a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM, para pesquisa com seres humanos.

Inicialmente, foi realizado o contato com a Coordenação do Curso para exposição da pesquisa e solicitação de autorização. Da mesma forma, foi contatado pessoalmente o Chefe do Departamento do Curso, o qual, tendo ciência do mesmo e estando de acordo, assinou o Termo de Autorização Institucional (ANEXO 1).

Após, o projeto foi analisado e aprovado para realização pelo CEP, cuja carta de aprovação encontra-se em anexo (ANEXO 2).

Além disso, para a realização das entrevistas, cada docente foi contatado individualmente, sendo necessária a sua aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horários do entrevistado, o qual também poderia escolher o local a ser realizada a mesma, de acordo com a sua vontade.

Em todos os momentos deste estudo, as informações originadas na investigação foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos, sendo acessadas somente pelas pesquisadoras e estando as informações sob responsabilidade apenas das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

Os participantes foram comunicados de que poderiam deixar de participar do estudo se assim o desejassem, sem que disso adviesse algum prejuízo. Não haveria nenhum dano moral ou risco aos participantes.

Pretendemos divulgar os resultados encontrados neste estudo em revistas indexadas na Área da Saúde/Fisioterapia e da Educação, além de apresentá-lo em eventos das respectivas áreas.

As entrevistas e os materiais didáticos serão guardados por cinco anos a contar da publicação dos resultados e após, serão destruídos.

2.8 Procedimentos de análise

É com base no dizer de Moraes (2003), “uma tempestade de luz”, que explicitamos os procedimentos de análise levados a cabo para, finalmente, chegar à construção das categorias, que balizam a compreensão que tivemos dos dados. Primeiramente, que não são dados, conforme o autor, pois o pesquisador chega a um montante de textos que fazem parte do ‘corpus’ da pesquisa, por meio de um processo longo de estudos teóricos, o que sinaliza que “nada é realmente dado, mas tudo é construído” (p. 02).

Em segundo lugar, é importante salientar que este estudo não partiu de categorias previamente definidas, mas foi a partir do mergulho e da impregnação nos textos do corpus, que se pode, por meio de um longo e árduo processo, chegar a vislumbrar as categorias (MORAES, 2003). Desta forma, podemos dizer que as categorias apresentadas mais adiante, emergiram desse processo.

O processo de análise textual realizado teve como base os estudos de Moraes (2003, 1998) e Bauer (2005), os quais descrevem de maneira semelhante as fases da categorização para a análise.

Inicialmente, de posse do corpus do trabalho, realizamos o processo de desmontagem ou unitarização, o qual visou fragmentar o material de forma que atingisse unidades pequenas e que tivessem sentido. Em seguida, buscamos estabelecer relações entre as unidades de sentido, formando categorias iniciais, as quais, por sua vez, foram sendo reduzidas a um número cada vez menor, tornando-se, portanto, mais amplas em sentido e significado. Por fim, efetuamos o trabalho de estabelecimento de relações entre as categorias, visando à construção do texto, que expressa a compreensão que alcançamos no processo de mergulho no fenômeno em estudo.

É preciso enfatizar que todo este processo trata-se de uma atividade de atribuir significados aos significantes, ou seja, a partir do material construído e da forma de ver das pesquisadoras, foram atribuídos sentidos que poderiam ser outros, se fossem outros autores ou se os referenciais teóricos fossem outros. Por isso, a análise realizada é bastante pessoal e reflete as posições teóricas e epistemológicas das pesquisadoras (MORAES, 2003).

Mergulhar no material da pesquisa e dividi-lo em partes, unitarizando-o, provoca a sensação de desordem e de caos, pois se trabalha com inúmeras partículas isoladas inicialmente, sendo difícil ver uma luz. No esforço de dar sentido aos fragmentos, o pesquisador adentra com profundidade no que tem em mãos,

partindo dos pressupostos teóricos que possui e dos objetivos da pesquisa, para dar uma idéia de relação entre as partes. Assim, de uma ordem inicial, os textos completos constituintes do corpus, passamos a uma total desordem, a um desarranjo total, com as unidades isoladas. Mas, depois, atingimos um início de compreensão, estabelecendo-se novamente a ordem, através das categorias emergentes. Assim, o novo emergiu do velho, e novos entendimentos foram possibilitados. Por isso, diz-se que é uma tempestade de luz (MORAES, 2003).

Desta forma, chegamos às categorias de análise, as quais representam um “modo de focalizar o todo por meio das partes” (MORAES, 2003, p. 06), organizadas de maneira a dar continuidade ao texto, uma seqüência com sentido e significado, que nos possibilitam explicitar a compreensão do fenômeno em estudo, os processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia.

Deste modo, passamos a apresentar as categorias de análise construídas a partir das narrativas dos docentes da pesquisa, as quais representam o nosso entendimento de todo o processo investigativo. Essas categorias permitem integrar a pesquisa como um todo, de forma a favorecer a compreensão dos processos constitutivos da docência superior de professores fisioterapeutas.

Consideramos pertinente uma explicitação de como chegamos ao quadro que apresentamos a seguir (QUADRO 2), o qual sintetiza as categorias de análise e os seus elementos categoriais. Inicialmente, conforme já explicitado, muitas eram as narrativas docentes obtidas em resposta aos tópicos-guia das entrevistas. Então, foi montado um quadro contendo os *elementos norteadores*, as perguntas da entrevista; as *evidências narrativas*, fragmentos significativos de falas docentes; os *elementos categoriais*, o tema de cada fragmento. Ao final desse processo, muitos foram os elementos categoriais evidenciados, sendo que alguns obtiveram uma importante recorrência e relacionavam-se aos objetivos da pesquisa. Estes elementos, então, foram agrupados por temática e deram origem às três *categorias de análise*, cuja descrição é, em seguida, explicitada.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS CATEGORIAIS
A FORÇA DA FORMAÇÃO DE FISIOTERAPEUTA	<ul style="list-style-type: none"> - importância atribuída à prática da profissão para a docência superior - valorização dos saberes profissionais para a atuação docente - elementos mobilizadores da docência relacionados à Fisioterapia
DESAFIOS PEDAGÓGICOS FACE À DOCÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - escolha pela docência (oportunidade de emprego; gosto pela docência) - dificuldades na entrada na docência → seguimento de modelos - ação pedagógica contraditória - dificuldade em aliar teoria e prática - relação de co-dependência no processo de aprender
APRENDENDO A SER PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem docente como processo contínuo → reflexão sobre a prática - consciência da falta de formação para a docência → formação como necessidade constante - aprendizagem como processo de [re]significação do sujeito - mudanças na prática pedagógica a partir das políticas públicas para a saúde e a Educação - processo de construção coletiva do novo PPP

Quadro 2 – As categorias de análise e seus elementos categoriais

A força da formação de fisioterapeuta

Esta categoria caracteriza-se pela presença de uma forte influência da formação de fisioterapeuta em relação aos saberes utilizados na prática docente. Ao analisarmos os ditos dos sujeitos, a formação profissional como fisioterapeuta emerge com intensidade nos mesmos, ficando evidente quando atribuem importância à prática da profissão para a atuação docente, seja ao demonstrarem uma grande valorização dos saberes profissionais, seja quando destacam elementos mobilizadores da docência, relacionados à prática da Fisioterapia. Assim, destacamos os elementos categoriais que compõem esta categoria: a importância atribuída à prática da profissão para a atuação docente, valorização dos saberes profissionais para a atuação docente e elementos mobilizadores da docência relacionados à Fisioterapia.

A importância atribuída à prática da profissão para a docência superior fica evidenciada quando os sujeitos afirmam que as vivências e as experiências que tiveram/têm como fisioterapeutas são fundamentais para o exercício da docência, como forma de contextualizar o que é ensinado em sala de aula. Os sujeitos consideram que não há como um professor ensinar algo que não vivenciou, pois, desta forma, ensinaria apenas o que está escrito nos livros, o que pensam ser insuficiente para um ensino condizente com as exigências da formação em Fisioterapia.

Ao demonstrarem uma grande *valorização dos saberes profissionais para a atuação docente*, os sujeitos enfatizam a força dos saberes adquiridos na formação profissional de base que seguem atualizando, ampliando e questionando a partir da participação em cursos de pós-graduação, em congressos, em discussões realizadas e de leituras que fazem.

Na mesma direção, ao relatarem eventos de sua trajetória, os sujeitos destacam aqueles relacionados à sua trajetória profissional no que tange ao aprimoramento a partir de cursos/congressos ou a acontecimentos relacionados à sua prática profissional como fisioterapeutas, como empregos que tiveram, concursos em que foram aprovados. Assim, fica evidenciado o destaque a *elementos mobilizadores da docência relacionados à Fisioterapia*, pelos entrevistados.

Desafios pedagógicos face à docência

A categoria Desafios pedagógicos face à docência apresenta como características as dificuldades dos professores de Fisioterapia frente à atividade docente, seja no início da carreira nesta profissão para a qual não foram, inicialmente, preparados, seja no exercício continuado da mesma, ao relatarem práticas e concepções que se direcionam ao modelo tradicional de ensino, demonstrando os desafios de assumir uma profissão sem que haja a concomitância de ações e/ou espaços formativos voltados para a mesma. Desse modo, os elementos categoriais presentes nesta categoria são: a escolha pela profissão docente, as dificuldades na entrada na docência, a ação pedagógica contraditória e as relações de co-dependência no processo de aprender, além de dificuldade em aliar teoria e prática.

Desta forma, a *escolha pela profissão docente* se deu de forma diversa entre os colaboradores. Para alguns dos sujeitos, foi como uma oportunidade de emprego em uma universidade pública, o que proporciona garantias de longo prazo na carreira, vantagem que não podia ser desperdiçada nem na época em que os docentes ingressaram na carreira. Para outros sujeitos, no entanto, esta escolha deveu-se ao gosto que descobriram ter por esta atividade, sendo a sua inserção na mesma ocorrida de forma consciente e intencional.

Os docentes sentiram, de forma quase unânime, *dificuldades na entrada na docência*, as quais se apresentaram das mais diversas maneiras, desde enfrentar turmas com grande número de alunos e diversas, alunos praticamente com a mesma idade dos professores, a falta de experiência, a ausência de preparação para esta atividade. Isso os levou, conforme seus relatos, a adotarem modelos de docência de professores, tanto professores que acreditavam serem “bons” e que servissem de modelo, como professores cuja prática não concordavam, procurando afastarem-se, por crerem na sua ineficácia.

A *ação pedagógica contraditória* foi compreendida como relatos que vão ao encontro de processos de ensino que levam em conta o aprendizado dos sujeitos e de que é preciso o aluno ser ativo no processo, proporcionando a eles autonomia. Contraditoriamente, os professores compreendem o ensino como transmissão de conhecimentos, enfatizando o passar conteúdos, conhecimentos, práticas, a assimilação por parte do aluno, de forma a reter o que foi transmitido pelo professor, bem como menção à forma de atuação docente, em que os alunos devem ficar em silêncio, não quebrar o raciocínio dos professores, não interromper a aula. Isso demonstra que a forma de atuação docente, da maioria dos sujeitos, encontra-se, ainda, nos moldes do modelo tradicional de ensino, embora, no discurso, muitas vezes o ensinar apresente-se como um processo que conta com o aprendizado dos sujeitos.

Na mesma direção, os sujeitos explicitam, por meio de seus ditos, certa *dificuldade em aliar teoria e prática* na sala de aula, demonstrando que, muitas vezes, a teoria vem primeiro e separada da prática e que depois os alunos precisam passar para a contextualização prática realizando um esforço no sentido de lembrarem-se do que aprenderam teoricamente para dar conta do aprendizado prático da Fisioterapia.

Os docentes narram, ainda, *relação de co-dependência no processo de aprender*, ao considerarem que os alunos vêm de um modelo de ensino que os torna passivos, que são pouco ativos no seu processo de aprendizagem, que não têm muito interesse pelas aulas ou por aprender, aguardando que as propostas partam sempre do professor, para inovações na sala de aula, em conteúdos de seu interesse.

Aprendendo a ser professor

Nesta categoria foi possível vislumbrarmos evidências narrativas de um processo de aprendizagem docente, demonstrando uma potencialidade presente na prática pedagógica destes sujeitos, na direção de processos de ensino e de aprendizagem que levam em conta os sujeitos aprendentes, os professores fisioterapeutas e os futuros profissionais. Nesse sentido, os elementos categoriais aqui destacados são: a aprendizagem docente como um processo contínuo, a consciência da falta de formação para a atuação docente, a aprendizagem como processo de significação do sujeito, as mudanças na prática pedagógica a partir das políticas públicas para a saúde e a Educação, e o processo de construção coletiva do novo PPP.

As falas docentes evidenciaram uma concepção de *aprendizagem docente como um processo contínuo*, ininterrupto, que ocorre nos diversos espaços e tempos da docência superior, o qual está, muitas vezes, facilitado pela experiência ao longo dos anos e permeado pela possibilidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Outra característica é que os docentes têm plena *consciência da falta de formação para a atuação docente*, o que é considerado como positivo, pois é o primeiro passo para a busca de um processo formativo. A partir desta clareza sobre sua própria falta de formação, os docentes buscam formação constante, a partir de aprendizagens efetuadas em cursos, momentos de diálogo, estudos, o que resulta em subsídios para a atuação docente.

Ver a aprendizagem como um processo de [re]significação do sujeito, diferentemente de apenas ser um processo de retenção de conhecimentos prontos e acabados por parte dos alunos, assim como dos próprios docentes foi, da mesma forma, algo evidente pelas falas dos sujeitos. Os docentes mencionam a importância

do aprendizado ser um processo ativo do próprio sujeito que, a partir de seus próprios esforços, almeja melhorar sua bagagem de conhecimentos e conseguir realizar a transposição para as diversas realidades nas quais estarão inseridos.

A prática pedagógica apresenta-se com possibilidades de transformação e também com melhorias já efetivadas, em função dos desafios impostos pelas mudanças que vem ocorrendo pelas políticas públicas em educação e em saúde. Desta forma, uma forte característica desta categoria foram as *mudanças na prática pedagógica a partir das políticas públicas para a saúde e a Educação*, que funcionaram como a mola propulsora da mudança na prática e favoreceram a reflexão sobre a prática, de forma que a [re]significação de saberes e de fazeres docentes foi possível.

Um *processo de construção coletiva do novo PPP* do curso foi colocado em prática para a sua renovação, atendendo às demandas da sociedade em mudança e aos anseios dos formandos. Desta forma, os docentes envolveram-se em atividades colaborativas, ao discutirem em conjunto, trocarem idéias, discutirem sobre a sua própria prática, sua disciplina e a transversalidade de conteúdos no currículo, intercâmbio entre temáticas ao longo do curso, possibilitando uma formação profissional em Fisioterapia condizente com a realidade requerida hoje, na formação em saúde.

3 EXPLICITANDO AS COMPREENSÕES ALCANÇADAS

A partir da explicitação das características das categorias de análise, passamos ao processo de análise propriamente dito. A seguir, as categorias são apresentadas e explicadas a partir dos elementos categoriais, que emergem das falas docentes e da teoria que embasa a análise, bem como das reflexões produzidas a partir do estudo.

Cabe salientar que as falas dos sujeitos não encerram em si apenas um conjunto de características que configuram uma das categorias, mas são permeadas pelo entrelaçamento de muitas delas, havendo um movimento constante, um ir e vir de sentidos e de significados, não existindo fronteiras estanques entre as categorias para um mesmo sujeito. No entanto, para fins de análise clara é necessária a atribuição de sentido aos ditos dos sujeitos, o que requer uma demarcação de características principais de cada uma das categorias.

3.1 A força da formação de fisioterapeuta

A categoria *a força da formação de fisioterapeuta* caracteriza-se, conforme explicitado anteriormente, por uma influência marcante da formação inicial dos professores em suas práticas e nos saberes mobilizados na atuação docente.

Pelas recorrências narrativas dos sujeitos analisados, pudemos reconhecer a importância da formação de fisioterapeuta para a prática docente, seja na valorização que atribuem à prática da profissão para o trabalho docente, seja quando enfatizam os saberes da profissão mobilizados na ação pedagógica ou quando se referem a elementos mobilizadores da docência relacionados à Fisioterapia.

A formação dos seis docentes que participaram da pesquisa ocorreu antes do ano de 1984, quando ainda vigorava o primeiro currículo mínimo dos cursos de Fisioterapia, adotado no ano de 1964, pela portaria ministerial nº 511. Segundo Rebelatto e Botomé (2008, p. 80), na época, o relator do parecer no qual se baseou a Portaria (Parecer nº 388, de 1963) considerou que a falta de experiência, de profissionais habilitados, de instalações, de laboratórios e de equipamentos possibilitariam apenas aprendizagens dos futuros profissionais baseadas em um

“esquema modesto e exequível”. Desta maneira, o currículo elaborado tinha duração de três anos, formando profissionais de nível técnico. A partir deste currículo, as ações dos profissionais formados deveriam seguir ordens médicas, não cabendo ao profissional o diagnóstico ou a decisão sobre as técnicas a serem executadas.

Podemos evidenciar, analisando essas características, que a formação dos docentes que atuam no curso de Fisioterapia foi bem diferente da formação que hoje é proposta nestes cursos, tendo estes já passado por duas reformas curriculares após o ano de 1964. Assim, os sujeitos tiveram que se adequar, para a ação docente, às mudanças e evoluções curriculares que ocorreram e que vêm ocorrendo.

A partir dessa formação, podemos perceber a sua influência nas concepções de docência e nas práticas pedagógicas dos sujeitos deste estudo. Decorrentes do modelo de ensino em que foram formados e o qual vivenciaram durante grande parte de sua trajetória docente, essas concepções e práticas estão presentes não apenas nesta categoria, mas permeiam praticamente todos os elementos explicitados pelos docentes também na categoria *desafios pedagógicos face à docência*.

Neste momento, passamos a explicitar os elementos categoriais da categoria *a força da formação de fisioterapeuta*, a partir de narrativas que se fazem presentes de maneira recorrente entre os sujeitos da pesquisa, refletindo o que pensam e o que fazem frente à ação pedagógica.

3.1.1 Importância atribuída à prática da profissão para a docência superior

Esta característica foi evidenciada quando os sujeitos relataram que as vivências e as experiências que tiveram como fisioterapeutas são fundamentais para o exercício da docência, como forma de contextualizar o que é ensinado em sala de aula.

A Fisioterapia é uma profissão que tem a sua atuação baseada principalmente na aplicação da terapia física aos pacientes que dela necessitam para recuperação, reabilitação das funções orgânicas ou prevenção de agravos à saúde. Desta forma, é na prática da profissão que ela se consolida como de grande importância para a saúde da população, embora existam outras áreas de atuação não relacionadas, diretamente, com a prática propriamente dita. Desse modo, é

nesse sentido que os docentes da pesquisa valorizam a prática fisioterapêutica para a atuação docente. Além disso, conforme Anastasiou (2007, p. 47), esta contextualização com a prática é necessária, pois os conhecimentos, as experiências e as vivências da vida social e profissional são de importância vital para a formação dos futuros profissionais, devendo ser trazidos para a aula.

Sendo assim, a prática da profissão adquire importância para o exercício da Fisioterapia e também para o exercício da docência, no entender dos sujeitos pesquisados. Os professores compreendem a prática da profissão de fisioterapeuta como requisito básico para o ensino dos alunos, pois, do contrário ensinariam apenas o que está escrito nos livros, o que pensam ser insuficiente para um ensino condizente com as exigências da formação em Fisioterapia.

Esta forma de atuação é positiva, pois ao atuarem, os professores preocupam-se em ir além do ensino da teoria da profissão. Isto vai ao encontro dos dizeres de Behrens (2000), ao afirmar que é complexo ensinar o que não se vivencia. Desta forma, os sujeitos acreditam que

o professor que não tenha envolvimento com paciente, ele [...] só sabe transmitir o que ele leu. Então todo o fisioterapeuta que não atender paciente [...] vai transmitir a bibliografia, o que ele leu no livro [...] (Prof. João¹³)

Segundo Anastasiou (2002), a docência no ensino superior, tradicionalmente, é exercida por profissionais de reconhecida competência na área em que atuam, geralmente recrutados por concurso público ou por convite em instituições privadas, de maneira que se tornam professores de um dia para o outro.

Logo, é necessário levarmos em conta que, para o ingresso na carreira docente, estes professores não são avaliados com relação ao aspecto pedagógico, tampouco, quando iniciam suas atividades passam por algum tipo de qualificação oferecida pela universidade. Portanto, ao iniciarem na carreira docente têm em mãos seus conhecimentos profissionais, relativos à formação de origem (ANASTASIOU, 2002; ISAIA, 2007).

Ao considerar a importância da prática profissional para o exercício da docência, alguns docentes só se sentiram preparados para a atuação como professores depois de já terem trabalhado algum tempo exercendo sua profissão. Isso é evidente nas narrativas que seguem:

¹³ Os nomes de todos os docentes da pesquisa foram alterados para nomes fictícios, como forma de preservar a sua identidade.

[...] Eu achei que eu não tinha experiência. [...] E aí eu vi que eu precisava viver mais como fisioterapeuta pra ter o que acrescentar, além do livro. Então eu não me sentia preparado, eu achava que era muito pouco o que eu iria oferecer pra quem depois iria atuar como fisioterapeuta... (Prof. Antônio)

Mas depois que eu saí para trabalhar, então, no campo, na prática da Fisioterapia, na clínica, enfim, eu vi que [...] dá pra experimentar, eu já tenho bagagem profissional suficiente pra ensinar [...] E eu entrei no concurso que era pra área de Fisioterapia em Ortopedia e, na verdade, a Fisioterapia em Ortopedia é o que a gente mais faz na clínica, então eu me senti segura... E foi muito bom, porque eu tinha a experiência de vida na clínica pra trazer pro ensino da Fisioterapia [...] (Profa. Joana)

Esta prática torna-se importante, principalmente, para professores que são responsáveis por disciplinas que envolvem a prática da profissão; especialmente, as disciplinas dos Núcleos de Integração do Conhecimento e Formação Profissional e do Núcleo de Aplicação Profissional, núcleos nos quais o graduando passa a integrar os conhecimentos teóricos aos práticos para a sua atuação. Ilustramos essa valorização pela seguinte fala de uma docente:

[...] Neste tempo de docência, [...] eu sempre procurei continuar com a prática da Fisioterapia, e atender alguns pacientes, continuar tendo aquela relação profissional, como profissional-paciente, porque é muito diferente ser professor e ser o profissional, [...] até pra passar isso para as aulas. A gente precisa ter essa prática, não pode ficar sem essa prática. [...] ensinar principalmente o que eu tenho de vivência, o que eu tenho prática. [...] eu acho que o que a gente não pode é querer ensinar o que a gente não vivenciou (Profa. Ana)

Da mesma forma, disciplinas que são predominantemente teóricas ou que não envolvem a atividade clínica fisioterapêutica diretamente, não requerem do professor esse constante exercício da prática profissional, conforme evidenciado pela seguinte narrativa:

[...] me voltei totalmente pro ensino da Fisio, [...] eu realmente não sinto falta de ter a clínica. Muitas pessoas dizem: “ah, mas a clínica alimenta o ensino!” Talvez pela área em que eu fui trabalhar [...] já saí logo da Fisioterapia na Ortopedia, eu logo me distanciei, eu fiquei só com a área de políticas, de promoção da saúde, então não me fazia falta a clínica, a prática de Fisioterapia ambulatorial [...] (Profa. Joana)

Ilustrando o que apresentam as narrativas, o material didático¹⁴ dos professores da pesquisa deixa clara essa busca da vivência prática juntamente com a teoria. Percebemos, através dos materiais, que os docentes de disciplinas que

¹⁴ Para fins de análise, organizamos um quadro que apresenta uma síntese do conteúdo do material didático disponibilizado pelos professores da pesquisa (APÊNDICE C).

envolvem conhecimentos práticos deixam explicitadas as experiências que o aluno terá já no início do semestre, demonstrando todo um planejamento de práticas que acompanham a teoria, como forma de contextualização.

Nesse sentido, este elemento categorial deixa evidente como os docentes, sujeitos desse estudo, acreditam ser positiva a contextualização do que é ensinado em sala de aula e que o ensino precisa ir além do que está escrito em livros ou artigos científicos, pois o professor necessita de conhecimento teórico/prático para ser capaz de mediar o aprendizado dos alunos, além de ajudá-los a integrarem-se ao contexto no qual está imersa a profissão.

3.1.2 Valorização dos saberes profissionais para a atuação docente

Os sujeitos da pesquisa valorizam também, para a atuação docente, os saberes profissionais que possuem como fisioterapeutas, buscando ampliar, aprofundar e diversificar estes saberes para uma boa atuação. Estes saberes são específicos de quem é fisioterapeuta, relacionados, especialmente, às áreas de atuação da profissão. São os saberes cuja base se adquire na formação inicial e que os professores ampliam por meio de cursos de pós-graduação, congressos e eventos, além de leituras de artigos científicos e de discussões.

A esse respeito, Zabalza (2004) refere que os docentes universitários identificam-se muito mais em relação aos saberes científicos, oriundos de sua profissão de origem, do que com os saberes pedagógicos, necessários ao exercício da docência. Segundo esse mesmo autor, os docentes estão acostumados a ouvir os colegas falarem de assuntos de sua especialidade, mas haveria espanto se dissessem que nunca leram um artigo científico da área; o mesmo não ocorreria se admitissem desconhecer o aspecto didático-pedagógico. Nesse sentido, os saberes dos docentes de Fisioterapia voltam-se ao objeto de estudo e de trabalho da profissão que é o “movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades”, abrangendo conhecimentos como os da “Biologia, das ciências morfológicas, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da biomecânica, da cinesia e da sinergia funcional de órgãos e sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais” (PPP Fisioterapia/UFSM, 2007), conforme podemos entender por estas narrativas:

Com o passar do tempo fui me dedicando às questões relacionadas à saúde da mulher. [...] Em função da minha área de atuação docente, necessitei de conhecimentos mais específicos de Fisioterapia em Ginecologia, Obstetrícia e Mastologia (Profa. Maria)

Daí eu [...] me inclinei mais pra área da musculoesquelética. [...] acabei direcionando mais as minhas coisas pra uma relação mais forte entre o corpo e os sentimentos. [...] Que eu acho que me faltava como fisioterapeuta. Eu construí toda a minha formação na pós-graduação neste caminho. E hoje eu trabalho mais com saúde do trabalhador, nesta perspectiva da ligação das coisas, dos fatos e dos acontecimentos entre o físico e o psíquico (Prof. Antônio)

Depois que eu fiz a especialização em acupuntura, eu só me dedico à acupuntura, desde 87, só à acupuntura [...] (Prof. João)

Apesar de valorizarem os saberes profissionais, como vemos por meio de suas falas, os docentes referem-se à importância de não ficarem fechados somente na área da especialidade que lecionam, mas de ampliar estes conhecimentos também para outras áreas, até mesmo devido aos questionamentos que os alunos fazem e também por perceberem isto como uma necessidade, em consonância com os preceitos atuais do sistema de saúde vigente atualmente no país. Esses elementos estão referendados nas falas que seguem:

[...] porque hoje ser fisioterapeuta te obriga a se direcionar pra alguma especialidade, mas tu não podes ficar fechado nela. Então, no momento em que tu lidas com diferentes alunos que têm diferentes formas de ver as coisas, estão fazendo muitas disciplinas, eles te perguntam coisas que não são da tua área (profa. Ana)

[...] a dimensão da saúde é muito maior, então, por isso eu fui fazer saúde pública e não Fisioterapia em ortopedia [...] (Profa. Joana)

De acordo com autores como Anastasiou (2002), Cunha (2004), Isaia (2007), Isaia e Bolzan (2008), é comum que profissionais das diversas áreas, formados em cursos de bacharelado, tendam a valorizar, em primeiro lugar, os saberes científicos da sua profissão de origem, pois não tiveram uma formação voltada para a docência superior que os apresente aos saberes pedagógicos, essenciais para a docência na universidade. Desta forma, os docentes da pesquisa acreditam que precisam de conhecimento científico e de conhecimento da prática da profissão, para serem capazes de oferecer uma “boa” formação aos alunos, futuros profissionais. Este elemento também pode ser explicitado por meio do material didático dos docentes, disponibilizado para a pesquisa, nos quais predomina a presença de itens teóricos

e/ou de vivências práticas relacionadas ao conteúdo da disciplina, mas sem explicitação, em geral, do modo como serão trabalhados estes saberes.

3.1.3 Elementos mobilizadores da docência relacionados à Fisioterapia

Provavelmente relacionando-se à importância que atribuem à formação de fisioterapeuta para a prática docente e aos saberes oriundos desta profissão, os docentes destacam acontecimentos ligados a estas duas questões, principalmente. Ao responderem a algumas das questões-guia que compuseram o diálogo estabelecido, especialmente ao mencionarem fatos de sua trajetória, relataram acontecimentos os mais variados, como o primeiro emprego, os concursos que fizeram e nos quais foram aprovados, a realização da pós-graduação, algumas vezes relatando eventos relacionados à docência, como evidenciamos adiante:

Trabalhei, inicialmente, em clínica própria e em nível hospitalar. [...] Realizei concurso para fisioterapeuta do HUSM, tendo trabalhado no mesmo por dois anos. Nesse período, realizei curso de especialização e também trabalhava como autônoma no Hospital de Caridade. [...] Em 1984, fiz concurso para professor auxiliar de ensino na UFSM. Fui a primeira professora do departamento com curso de especialização. [...] Também fui a primeira docente do departamento a concluir o curso de mestrado. [...] fiz diversos cursos de atualização e de aperfeiçoamento (Prof. Maria)

[...] quando eu vim pra cá pra Santa Maria, eu comecei a trabalhar no ambulatório de Fisioterapia e a atender o pessoal do hospital [...] eu fui buscar na biomecânica um conhecimento maior [...] Aí eu fiz a especialização, não me satisfiz, acho que ainda faltavam muitas coisas, eu fui buscar na psicologia [...] (Prof. Antônio)

Me formei, daí em seguida comecei a trabalhar em Charqueadas [...] numa clínica de Fisioterapia [...] meu primeiro emprego... teve concurso aqui na universidade, aí fiz o concurso e passei [...] e estou até hoje (Prof. João)

Paralelo ao doutorado eu fiz [...] um curso de especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação dos Profissionais do Ensino Superior. [...] ela desenvolve as metodologias ativas de ensino [...] pautado no aluno, buscando o conhecimento, a construção professor-aluno e não só professor transmitindo (Profa. Joana)

Percebemos que a atuação docente dos professores de Fisioterapia apresenta uma forte influência da sua formação inicial, o que não se esperaria que fosse diferente, pois estes sujeitos foram formados para serem fisioterapeutas e não para serem professores. Seus saberes e seus fazeres docentes carregam a força

que possui a sua graduação, de forma que acreditam que, para ser docente, é preciso saber e praticar a profissão de fisioterapeuta. Isto pode ser explicado através dos estudos de Anastasiou (2002), que destaca que os elementos constitutivos da docência superior não fazem parte da formação inicial destes professores, pois a docência não é sua atividade primária; desta forma, o processo de socialização que ocorre nesta etapa formativa não contempla os elementos constitutivos da docência. Por esse motivo, conforme esclarecem autores como Anastasiou (2002), Zabalza (2004) e Cunha (2004), a identidade de professor universitário é incipiente se comparada à identidade que possuem da profissão de origem. Isto fica evidenciado pelas falas que trouxemos como exemplo nesta categoria, que demonstram que a identidade que possuem os professores fisioterapeutas está relacionada à Fisioterapia como profissão.

3.2 Os desafios pedagógicos face à docência

Ao encararem a docência como uma atividade que precisa ser exercida com qualidade, os docentes reportam-se a inúmeros desafios que encontraram e que ainda encontram na prática diária. Esses desafios relacionam-se, principalmente, à escolha pelo caminho da docência, profissão para a qual não foram, inicialmente, preparados. Essa escolha, geralmente, foi realizada de forma circunstancial. Os desafios estão relacionados, também, a problemas enfrentados na assunção da carreira, na tentativa de desempenhar esta atividade com a qualidade necessária para a formação dos alunos. Além disso, as práticas e concepções explicitadas pelos sujeitos da pesquisa direcionam-se ao modelo tradicional de ensino. Isso mostra os desafios que os mesmos enfrentam ao assumir a docência sem passar por um processo formativo voltado para a esta atividade.

Dessa categoria, desdobram-se cinco elementos categoriais, a seguir apresentados.

3.2.1 Escolha pela profissão docente

A escolha pela docência se deu de forma diversa entre os colaboradores. Alguns professores a escolheram, inicialmente, por ser uma boa oportunidade de emprego, um concurso público, com garantias financeiras de longo prazo.

Sabemos que a docência superior, geralmente, é praticada por profissionais liberais, com reconhecida formação técnica, mas sem a formação pedagógica necessária para o exercício desta atividade laborativa (ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2004). Por não ser a profissão primeira destes profissionais, sua escolha acaba se dando pela oportunidade de seguir uma boa carreira, com direitos e garantias financeiras, por tratar-se de concurso público. Isso se evidencia nas narrativas que seguem das professoras Ana e Joana:

Aí eu passei nos dois concursos, [...] quando eu fui chamada, eu optei pela docência. [...] não pensei muito se gostava ou não, se eu iria gostar ou não de ser docente, acho que foi uma oportunidade que aconteceu, é um concurso, é um emprego público [...] (Profa. Ana)

[...] quando fiz a graduação eu não me imaginava docente de fisio, eu me imaginava atuando na clínica [...] ela era uma formação muito voltada para a atuação da Fisioterapia, muito curativista da Fisioterapia, então eu não [...] vislumbrava diante da minha formação. [...] Mas depois que eu saí para trabalhar, então, no campo, na prática da Fisioterapia, na clínica, enfim, eu vi que... e teve essa oportunidade do concurso aqui e eu pensei: eu acho que dá pra experimentar, eu já tenho bagagem profissional suficiente pra ensinar [...] então acho que foi por aí assim, foi uma condução natural que foi acontecendo, não que eu tivesse já essa prerrogativa antes: eu vou ser professor de Fisioterapia, isso eu não pensava [...] (Profa. Joana)

Outros docentes já tinham certeza, pois fizeram a escolha conscientemente antes da conclusão do curso de graduação, por acharem que gostavam ou que poderiam ser “bons professores”, baseando-se na sua experiência como alunos, o que se observa nas falas de Antônio e Elisa:

Me encontrei e desde a metade do curso em diante, eu projetei a idéia da Fisioterapia e docência, eu queria ser professor, queria trabalhar mais na linha de formação também. [...] (Prof. Antônio)

[...] fiquei cinco anos trabalhando com a Fisioterapia no hospital e neste tempo, ah, na verdade o eu queria era a docência [...] (Profa. Elisa)

A professora Maria descobriu que queria ser docente ao ter vivenciado algumas experiências nesta função, acreditando que teria condições de atuar, pois desejava exercê-la.

Foi durante a orientação de estagiários voluntários que percebi que gostava daquela atribuição. Comecei a observar que tinha paciência e boa vontade em orientar. Sentia-me valorizada pelo aluno... Sentia-me bem por estar auxiliando o que era fator de motivação. Percebi que podia fazer algo a mais (Profa. Maria)

Embora os motivos das escolhas pela docência não tenham sido unânimes, todos os professores afirmaram ter encarado como algo a ser exercido com muita competência e, hoje, ao fazerem um balanço, referem gostar muito do caminho que escolheram para seguir. Isaia (2005) denomina este gosto pela profissão de professor de empolgação pela docência, que pode levar o professor a se envolver em atividades de aprendizagem da docência, tornando-se autodidata, na falta de uma formação instituída que dê conta de sua atuação prática. Assim, as narrativas que seguem podem ilustrar esse processo:

E sempre achei que se eu fosse docente eu continuaria estudando [...] Talvez porque eu goste de trocar informações com as pessoas, acho que isso é um intercâmbio muito bom, e fiquei na docência. Eu optei por uma carreira docente, sem me desligar da Fisioterapia (Prof. Antônio)

Que eu gosto de (ser docente)... por isso que eu não vou me aposentar, eu gosto do envolvimento, de estar junto com o aluno, com essa gurizada jovem [...] (Prof. João)

[...] Mas eu acho que no fundo, também, era uma coisa que eu sabia que ia me dar bem, que eu sabia que iria gostar de fazer. [...] Pra mim é um prazer dar aula, pra mim é um prazer estar com os alunos (Profa. Ana)

[...] hoje eu acho que realmente escolhi o caminho certo porque eu me sinto muito feliz, realizada com o que eu faço [...] (Profa. Joana)

Este prazer em atuar como professor pode ser a base para que se iniciem processos reflexivos docentes que levem à efetivação de uma prática de ensino e de aprendizagem que considere as necessidades dos aprendentes, neste caso, alunos e também professores.

3.2.2 Dificuldades na entrada na docência

Como podemos verificar, a docência superior não é uma profissão para a qual estes sujeitos tenham sido preparados, tampouco, conforme visto pelas falas anteriores, uma escolha totalmente consciente. Associado a isso, temos o fator da universidade que não se responsabiliza pela formação do professor, o qual, ao ingressar na carreira, “fica entregue à própria sorte” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 108). A associação destes elementos leva à manutenção de uma relação

entre alunos, professores e conhecimento semelhante ao modelo tradicional de ensino, cientificamente ultrapassado, conforme estas autoras.

Desta forma, os momentos iniciais, de quando ingressaram na carreira docente, foram bastante difíceis, encarados como um grande desafio que necessitou de muita força e investimento pessoal para ser ultrapassado.

Enfrentar turmas diversas e com grande número de alunos, alunos praticamente com a mesma idade dos professores, a falta de experiência, a ausência de preparação para esta atividade, foram alguns dos desafios encontrados pelos docentes, conforme percebemos pelas narrativas a seguir:

As primeiras aulas eram terríveis, eu batia os joelhos, era muito... a taquicardia, e tudo. [...] Então por vezes eu vacilei, mas acreditei que eu poderia estar naquele lugar, mas dependeria muito do meu esforço (Prof. Antônio)

Inicialmente bastante difícil, até por que eu entrei muito nova. Então, praticamente, eu tinha poucos anos de diferença pros alunos [...] acho que o enfrentamento de uma turma é um desafio [...] tem que fazer tudo pra não se desestabilizar [...] Enfrentando [...] tinha que se mostrar corajosa e ir, tinha que se mostrar segura e ir [...] Acho que enfrentei bem (Profa. Ana)

[...] uma época que foi bastante difícil foi quando eu tive que [...] tirar uma parte da carga horária da supervisão (de estágio) para dar aula teórica, [...] eu tive que estudar mais, tive que me preparar mais e tive que enfrentar uma classe que [...] são indivíduos parados, inertes, e eu trabalho lá (na unidade de terapia intensiva, com aulas práticas) com as coisas rápidas (Profa. Elisa)

Essas falas evidenciam as dificuldades encontradas devido ao despreparo para esta atividade e, ainda, estão em concordância com os estudos de Huberman (1992) sobre os ciclos das carreiras docentes, quando este autor refere que o início da carreira docente é a fase de choque com a realidade, na qual o docente depara-se com a realidade que nem sempre condiz com aquilo que idealizou antes do ingresso na carreira (quando idealizou). Muitos docentes, quando se chocam de forma dura com esta realidade podem desistir, ou tornarem-se professores intransigentes, que não abrem mão das convicções que possuem para modificarem sua atuação de forma a melhorá-la. Outros docentes, como parece ser o caso dos professores fisioterapeutas, quando encaram bem este início chocante, ultrapassam essa fase, adentrando depois em uma fase mais madura da carreira, quando já se sentem bem mais à vontade para exercê-la.

Em geral, os estudos de Isaia (2003, 2007) indicam que os professores são conscientes de que não foram formados para serem docentes. As narrativas dos

sujeitos da pesquisa corroboram estas idéias e, ainda, explicitam a sua crença, portanto, de que muitas dificuldades que enfrentaram e/ou enfrentam devem-se a este fato. Os docentes admitem, por isso mesmo, terem seguido modelos de professores que atuaram em toda a sua formação, seja na escola, seja na universidade. Segundo Anastasiou (2002), não é de estranhar que, na falta de conhecimentos teóricos e práticos acerca do processo de ensino e de aprendizagem, os professores que não têm uma formação para a atuação docente, reproduzam formas de atuação docente que têm como modelos de seus antigos professores. Afinal de contas, são profissionais de uma área que não contempla a docência, tornam-se professores da noite para o dia, trazendo consigo uma bagagem profissional referente à profissão para a qual foram formados e, ainda, soma-se a isso o fato de a universidade não contribuir para a sua formação, quando da sua entrada na docência. Podemos compreender este aspecto a partir das seguintes falas dos docentes Antônio, Maria, Joana e João:

Eu rejeitei o convite porque eu achava que eu não estava realmente preparado pra ser professor. [...] (Prof. Antônio)

O início se deu sem formação para exercer a docência. Lembro-me que procurava seguir os bons exemplos. Espelhava-me nos bons exemplos. Alguns professores jamais esqueceremos... Desde a pré-escola. Tive alguns modelos que deixaram marcas (Profa. Maria)

Então, certamente, capacitação, formação pra ser docente não se tinha. Nada mesmo. [...] E eu sinto que a cada ano eu fui aprimorando. Por iniciativa própria, não que eu tivesse formação pra isso. [...] Então foi fazendo, eu fui aprendendo fazendo. Construindo minhas aulas, pegando algumas referências de professores. Os referenciais de como que eram as aulas que eu gostava, como que era a dinâmica de aula [...] (Profa. Joana)

Tu não és preparado, então tu fazes o concurso, tu entras, tu saís como aluno, tu ficas fisioterapeuta, mas não fica professor. Então [...] tu te espelhas, tu te baseias em alguém. Alguém que foi teu professor (Prof. João)

Os professores Ana, Elisa e Antônio, porém, embora afirmem não terem a formação inicial para a docência e terem, por isso, se baseado em modelos vivenciados como alunos, acreditam que a não preparação relacionava-se à falta de experiência prática como fisioterapeuta, necessária para dar aulas. Observamos esses aspectos a partir das narrativas apresentadas adiante:

[...] até porque tu tens que passar coisas que, muitas vezes, tu não tiveste a prática, tu não tiveste a experiência [...] (Profa. Ana)

[...] não foi muito difícil (a entrada na docência) porque eu continuei fazendo o que eu fazia em termos de prática profissional, porque eu entrei pra dar aula na UTI [...] era fácil explicar o que eu fazia [...] (Profª. Elisa)

[...] Eu fui começar, assim, quando eu achei que eu estava pronto, e me enganei também, porque pronto, pronto eu não estava, eu é que achava (Prof. Antônio)

Devido à falta de um direcionamento para a atividade docente, os sujeitos podem não ter a consciência da importância que possuem os processos de mediação pedagógica para o aprendizado dos alunos (ISAIA e BOLZAN, 2004), o que se evidencia na importância que atribuem a sua prática profissional como fisioterapeutas, para o ensino da Fisioterapia. Isso não significa, porém, afirmar que os saberes profissionais não são importantes para quem atua como docente, mas que é preciso ir além, aprendendo a ser professor, o que envolve o aspecto didático-pedagógico, de forma que se tenha condições de ensinar os saberes da profissão, mediando a sua aprendizagem pelos alunos. Há que se ter em mente que somente ensinar não garante a aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2003), portanto, é preciso garantir que os acadêmicos aprendam a Fisioterapia e, para isso, é necessário saber a profissão e também entender sobre os processos mediacionais requeridos para ensiná-la.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), os docentes do ensino superior, sendo de outro quadro, no caso, profissionais de Fisioterapia, podem atuar de forma desarticulada das funções e objetivos da educação superior. Ora, sabemos que estes profissionais buscam a excelência em relação aos saberes do campo profissional e de pesquisa, mas isso, isoladamente, não garante a mesma excelência na docência.

Alguns professores perceberam, na época, que lhes faltava a formação em relação ao aspecto didático-pedagógico, de forma que buscaram subsídios em assessorias que a universidade oferecia ou em disciplinas de cursos de pós-graduação que cursaram, como se evidencia a seguir:

E a gente tenta de alguma maneira suprir as deficiências da didática. Então eu lembro que, na época, a gente tinha alguns cursos, [...] aqui na universidade, o que se chamava de NAPE, é núcleo de apoio pedagógico. [...] às vezes a gente se assessorava desse núcleo [...] esse grupo ou alguém do grupo vinha no departamento, e explicava como dar aulas, como fazer isso, projetos... objetivos, como cumprir, escrever dum lado do quadro, do outro lado do quadro, era uma coisa bem assim. Então às vezes a gente se assessorava desse núcleo. E depois com a experiência vai indo (Prof. João)

[...] nesse período que a metodologia do ensino superior, que eu tive algumas professoras lá da educação mesmo de referência, que a gente conseguiu [...] um suporte de orientação que consolidou toda essa passagem, ultrapassagem dessa barreira aí, que na verdade é bem difícil [...] (Profa. Elisa).

[...] fui me fazendo docente ao longo da experiência e, claro, daí sim, em seguida, no segundo ano de docência eu já fiz a especialização, lá tinha metodologia do ensino, metodologia da pesquisa, daí, então, fui aprimorando. A partir das capacitações que vieram depois, por conta da gente sentir a necessidade disso (Profa. Joana)

Geralmente as disciplinas oferecidas por programas de pós-graduação são a única forma de o professor realizar uma reflexão sobre a sua atividade como docente, mas apenas as horas destinadas a esta disciplina, 60 horas no máximo, não garantem que a aprendizagem da docência ocorra ao longo da carreira, pois este processo necessita de tempo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005). Sem esse processo temporal, é difícil que mudanças na prática se efetivem.

Embora os professores se conscientizem da não preparação para a docência e tenham buscado os subsídios da forma como lhes foi possível para atuar, é evidente, a partir das narrativas, a noção equivocada sobre os conhecimentos pedagógicos. Sabemos que estes não se reduzem à parte técnica da docência apenas, como a didática e as metodologias de ensino. Como enfatiza Cunha (2004, p. 528), muitas vezes, entende-se a pedagogia universitária como algo meramente instrumental, “como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas”.

A Pedagogia, no entanto, é, conforme Libâneo (1998, apud PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 65),

um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

A Pedagogia Universitária, pelas razões anteriormente explicitadas, é muito mais ampla do que um conjunto de instrumentos ou normas para a atuação docente. Além de envolver aspectos relacionados a conhecimentos de didática e de metodologia, engloba aspectos relativos a atitudes, a valores, a posicionamento político e ético docente. Ela leva em conta, também, o que o professor é como pessoa, o que influencia no seu modo de ser docente, afetando a forma como se utiliza dos conhecimentos que possui. Este espaço de conhecimento se orienta para

a “compreension de los procesos de formación que se dan en la institución”¹⁵ (LUCARELLI, 2008, p. 122), constituindo-se, desta forma, em um campo interdisciplinar e não neutro, voltado ao entendimento e à busca de soluções sobre/para o processo formativo universitário, tomando como função primeira das instituições de ensino superior o desenvolvimento profissional das diversas áreas profissionais.

3.2.3 Ação pedagógica contraditória

As narrativas dos docentes da pesquisa refletem uma prática que vai ao encontro de processos de ensino que levam em conta o aprendizado dos sujeitos e o entendimento de que é preciso o aluno ser ativo no processo, proporcionando a eles autonomia. Contraditoriamente, os sujeitos compreendem o ensino como transmissão de conhecimentos, enfatizando o passar conteúdos, conhecimentos, práticas, a assimilação por parte do aluno, de forma a reter o que foi transmitido pelo professor. A maneira de agir explicitada pelos professores mostra que, geralmente, os alunos devem ficar em silêncio, não quebrar o raciocínio dos professores, não interromper a aula. Isso demonstra que a forma de atuação docente, encontra-se, ainda, nos moldes do modelo tradicional de ensino, embora, no discurso, muitas vezes, o ensinar apresente-se como um processo que conta com o aprendizado dos sujeitos.

Além disso, as narrativas docentes deixam entrever que a sua ação pedagógica se dá de maneira a, muitas vezes, reproduzir as práticas em que foram formados e que aprenderam no exercício da docência. Geralmente, os docentes seguem os programas prontos, procurando vencer os conteúdos contidos nestes programas para alcançar os objetivos das disciplinas, o que se verifica, geralmente, por meio de provas e de seminários. Conforme Cunha (2004, p. 531), para levar a cabo este modelo de ensino, os processos ocorridos baseiam-se na neutralidade e na lógica organizacional, de forma que os docentes seguem planos e pré-requisitos, apresentam o conteúdo para alunos que, por sua vez, mantêm-se em silêncio, ausentes do processo, não configurando-se como sujeitos da aprendizagem.

¹⁵ Tradução livre: “compreensão dos processos de formação que se dão na instituição...”

Depois, parâmetros, geralmente, uniformes de avaliação verificam o que o aluno conseguiu assimilar.

Corroborando as idéias de Cunha (2004), notamos, pelo conjunto de narrativas docentes a seguir, que a organização das aulas dos sujeitos da pesquisa é comumente a expositiva, na qual o aluno ouve o professor falar, em silêncio, sem quebrar a seqüência planejada por ele.

A professora Elisa, no decorrer das aulas e conforme a necessidade, ainda modifica a programação inicial acrescentando conteúdos aos já constantes do planejamento inicial.

[...] eu tenho o programa da disciplina que já existe no programa do curso de Fisioterapia. [...] tem o objetivo da disciplina e esses objetivos ao menos se tenta que no final todos sejam alcançados, então pra isso se tem os conteúdos programáticos. [...] existe uma coisa que a maioria das disciplinas, a maioria dos professores faz que são os seminários. Fazer o aluno pesquisar, não dar tudo pronto pro aluno [...] (Prof. João)

Mas o planejamento da disciplina ele faz parte do programa da disciplina, eu costumo dar o material pra eles [...] Porque eu prefiro que na aula eles prestem atenção e não fiquem copiando, e se eu não der nada pra eles, eles vão ficar copiando sem prestar atenção e sem raciocinar. Então, a forma de construção de raciocínio que eu procuro que eles tenham [...] eles recebendo o material, pelo menos, eles não ficam com aquela preocupação de copiar tudo, eu não gosto, tanto que a cada pouco eu digo: “não copiem que tudo está no polígrafo! Prestem atenção e raciocinem, construam o conhecimento em cima de um raciocínio!” (Profa. Ana)

[...] Eu não gosto de atrasos, não é pelo fato da pontualidade, mas pelo fato de entrar, muitas vezes, de forma muito inadequada, chamando a atenção de quem já está ali. Quebra muito a seqüência (Prof. Antônio)

[...] nós temos, no curso, um conteúdo programático que você tem que seguir, a partir disso, então, tem todas as questões teóricas, tem que passar pro aluno, tem as questões práticas e tem também os seminários de grupo que você faz, aborda alguns temas e, a partir disso, discute. [...] A princípio, a gente recebe a ementa, o conteúdo programático que tem que seguir de acordo com o que está estabelecido, mas a gente, conforme vai vendo, como que está a turma, como que está o interesse, como que está a necessidade de fazer mais coisas, logicamente que a gente vai acrescentando [...] (Profa. Elisa)

É possível inferir que os professores demonstram dificuldades para modificar avaliação que realizam com os alunos, por entenderem que a prova é a melhor estratégia para verificar o que o aluno aprendeu, ou por não conhecerem outro instrumento de avaliação capaz de dar conta da análise do desempenho do acadêmico. Segundo Bolzan (2002), a ação docente reflete as suas idéias, além das

teorias que a embasam. Logo, podemos vislumbrar, pelas falas que seguem, a ausência de conhecimentos teóricos relacionados aos aspectos pedagógicos, pois afirmam não saber fazer diferente e não conhecem outras possibilidades.

[...] a gente tenta fazer o possível, por isso que existem as avaliações que é pra ver se o aluno sabe. Se o aluno estudou. [...] Então eu dou pra eles todos os conteúdos programáticos, [...] depois que terminou um assunto é a primeira avaliação, depois os seminários e a segunda avaliação, porque tem que ter no mínimo duas avaliações (Prof. João)

Normalmente eu faço uma prova e o seminário que compõe a nota, no final, mas isso depende da disciplina [...] (Profa. Elisa)

E hoje se questiona muitas coisas, se questiona como se avalia [...] mas ainda a gente volta praquela forma de avaliação arcaica, que é da prova escrita, por quê? Porque a gente não [...] eu pelo menos, não sei se eu teria outra possibilidade ou eu não saberia fazer de uma forma diferente, nesse momento. Por quê? Porque ainda é a forma de fazer os alunos estudarem. É cobrando através de prova. Então, “ah não é a melhor maneira de ensinar ou de cobrar o ensinamento!” A gente vê que ainda é [...] (Profa. Ana)

A ação pedagógica contraditória, a partir da qual os professores seguem os programas sem transformar as suas ações docentes no intuito de mediar o aprendizado dos alunos, além da forma de avaliação tradicional por meio de prova e alguns seminários, também pode ser exemplificada pela análise do material didático, no qual, percebemos uma confirmação dessas características. O material entregue pela professora Joana, no entanto, mostrou ações diferenciadas, deixando claramente explícito que as avaliações são discutidas com os alunos, os quais realizam também auto-avaliações e, entre outras formas de avaliação, constroem um portfólio, explicado pela professora como sendo um registro das vivências e dos aprendizados que cada aluno faz no decorrer da disciplina.

Complementando as características desse elemento categorial, evidenciamos que os professores fisioterapeutas trabalham de maneira isolada, não compartilhando suas dificuldades ou angústias com os colegas. Não há momentos propícios à discussão em grupo da atividade pedagógica. Os momentos de discussão, quando existem, servem apenas para expressar problemas que não dizem respeito à sala de aula e a melhorias nas práticas docentes. Podemos perceber isso pelo desabafo da professora Maria:

Sinto, em nosso curso, falta de discussão sobre o ensino de Fisioterapia. Discutem-se os problemas do dia-a-dia. Compartilham-se pouco novos

conhecimentos. Pretende-se formar generalistas, mas atua-se como especialistas (Profa. Maria)

O compartilhamento de saberes é um fator primordial para a aprendizagem docente, pois com base nos estudos de Vygostki (1994), entende-se o homem como um sujeito que se relaciona, intercambia cultura e, assim, aprende, desenvolvendo-se. Com subsídios nesta teoria, Bolzan (2001, 2002) desenvolveu o conceito de conhecimento pedagógico compartilhado, a partir do qual explica que o professor precisa compartilhar conhecimentos, saberes e fazeres com seus pares e, para isso, a instituição precisa fomentar espaços para que sejam criadas redes de relações e de interações entre os docentes. Bolzan (2002) afirma, ainda, que o conhecimento pedagógico compartilhado é uma maneira dos docentes tornarem-se sujeitos ativos e criativos, os quais, a partir do processo de reflexão colaborativa, aprendem sobre a sua prática e visam a melhorias da mesma, propiciando processos de ensino e de aprendizagem condizentes com as necessidades atuais da educação.

Esse processo, no entanto, como verificamos em pesquisas realizadas atualmente por Lenz (2008) e Lenz, Austria e Bolzan (2008), ainda é muito incipiente, estando evidente mais no discurso do que na prática. Talvez pela própria cultura universitária, na qual os professores têm a aula como um santuário, quem sabe pelas exigências do mercado de trabalho, que instigam a competição entre os sujeitos, ao contrário de processos de colaboração, esta prática ainda não seja majoritária (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005). É preciso que pensemos, no entanto, que conforme Bolzan (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Isaia e Bolzan (2004, 2006, 2007, 2008) e Nóvoa (1992), as práticas colaborativas são o melhor caminho para a efetivação de um processo de aprendizagem e de profissionalização para a docência, capazes de proporcionar uma atuação que ultrapasse o seguimento de modelos, as dificuldades com planejamento de disciplinas, as dificuldades com mudanças no processo avaliativo dos alunos, de forma a se instaurar, na ação pedagógica docente, um processo colaborativo e dialógico também entre alunos e professores.

3.2.4 Relação de co-dependência no processo de aprender

Os docentes fisioterapeutas explicitam que os alunos vêm de um modelo de formação no ensino médio que favorece a reprodução de conhecimentos e a passividade, modos de proceder que se mantêm na graduação.

Denominamos esse elemento de relação de co-dependência no processo de aprender, que, segundo Bolzan (2006), caracteriza-se por um processo no qual o professor tem o controle das situações de aprendizagem, o aluno mostra-se dependente, sem autonomia para aprender, esperando que o professor “dê” o conteúdo.

Desta forma, o professor transmite o conteúdo e o aluno decora e repete nas provas. Aluno e professor, assim, seguem em um círculo vicioso que leva à reprodução de uma educação bancária (Freire, 2004), na qual a competência do aluno é receber o conteúdo e a do professor é justamente transmitir seu conhecimento específico do campo profissional. Observamos esses aspectos nas falas que seguem:

[...] são ainda alunos que vem lá de um modelo de ensino de segundo grau... que é tudo pronto, mastigado, resolvido; copia, o professor dita, então pode tirar xerox do outro, da outra turma, porque é tudo igual. Então, eles vêm ainda muito assim, “acomodaditos” [...] (Profª. Joana)

Eu vejo que os alunos não só do nosso curso [...] tentam aprender pra tirar nota. Eu acho que, também, isso é uma falha do próprio sistema de ensino. Alguns não querem discutir muito, eles querem aquilo pronto e aquilo é o que vai bastar (Prof. Antônio)

[...] Mas tem aquele aluno que só estuda pra prova. Eu sempre digo pra eles assim: no momento em que vocês estudarem pra aprender, que vocês têm um paciente pra atender, e vocês estudarem antes, vocês não vão esquecer mais. [...] Porque hoje tu tens recursos audiovisuais pra dar aula, então o aluno quer sempre copiar, embora tu tenhas bibliografia, eu já cheguei a fazer até caderno didático e não dá muito certo, eles querem copiar tudinho, até as vírgulas que tu falas, tudo tem que ser copiado (Prof. João)

Eu acho que ainda eles estão muito presos ao material que eles recebem na aula, no máximo ir complementar essas informações no livro [...] eles vão pra internet, mas eles vão muito mais pela cobrança do professor do que por uma necessidade deles, [...] a resposta que vem depende da cobrança que se faz. [...] estão ainda muito recebendo, recebendo, recebendo informações (Profª. Ana)

Frente a estas explicitações, cabe questionar se os professores, ao se conscientizarem do modo de aprender de seus alunos, seguem perpetuando este modelo ou se fazem algo para modificá-lo, pois, apesar de as críticas ao modelo de ensino ao qual os alunos estão acostumados possuírem pertinência, notamos, pelas

falas docentes anteriores, que eles seguem atuando como aprenderam, em seu processo como alunos, seguindo modelos de mestres que atuaram em sua formação.

3.2.5 Dificuldade em aliar teoria e prática

Este elemento categorial foi explicitado por alguns professores que, por meio de suas narrativas, demonstraram certa dificuldade em aliar teoria e prática na sala de aula, evidenciando que, muitas vezes, o aprendizado da teoria vem separado do aprendizado da prática da profissão. Isso pode ser verificado pelas falas dos docentes Antônio, João e Elisa:

Tinha uma determinada técnica a ser passada e eu sei que eles tinham conhecimento prévio pra isso. [...] Eles tiveram que juntar tudo o que tinham de uma disciplina anterior praquilo, claro que talvez fosse facilitado, talvez porque eu tenha dado a disciplina anterior pra eles (Prof. Antônio)

[...] o aluno chega no estágio eles dizem assim: “eu não sei fazer isso”, mas tiveram, eles não lembram como fazer. Então tu acabas ensinando de novo ou muito superficialmente, mas ensinando, fazendo com que ele relembre as coisas que ele teve da disciplina. [...] o aluno quando chega no estágio sem as práticas antes, não sabe nada (Prof. João)

Você passar de uma contextualização prática pra uma parte teórica só, e não ter a prática ao lado, então é complicado isso, foi bem difícil [...]. Tem aula expositiva, depois como essa é uma disciplina, de intensivismo, tem toda a parte teórica, depois as práticas [...] (Profa. Elisa)

As professoras Maria e Joana, todavia, acreditam na importância da teoria contextualizada com a prática e explicitam como fazem isso em suas disciplinas, a partir de suas falas:

Percebe-se no dia-a-dia, um discente mais teórico, mas menos preparado para atuação prática. Acredito muito na experiência paralela à experiência curricular, o aluno construindo a sua própria trajetória. [...] Há previsão (no planejamento das disciplinas) de vivências práticas e de sua discussão. [...] Vivências práticas durante a teoria (atividade que pensa que promove a aprendizagem dos alunos) (Profa. Maria)

[...] porque a minha disciplina sendo prática, eu consigo entrar na teoria, no próximo dia tem uma vivência prática daquela teoria. [...] Então, a gente trabalhar essa teoria e eles assistirem a uma vivência na prática, [...] o retorno deles: “a gente aprende, a gente consegue se dar conta do que é, aquilo como se vivencia na prática” [...] (Profa. Joana)

Considerando a relevância dessas narrativas, afirmamos que a teoria não pode ser separada da prática, mas que estas precisam caminhar juntas durante o processo formativo discente, de maneira que a teoria embase a prática e que, a partir da prática, se possa ter elementos capazes de questionar e/ou ampliar os conhecimentos teóricos da profissão. Ademais, além de levar em conta o mérito da questão curricular que separa as disciplinas teóricas das práticas, precisamos pensar que a formação necessita voltar-se para a prática da profissão e para a sociedade na qual os alunos atuarão depois de formados e que, portanto, é preciso que se instaure um processo reflexivo sobre a prática com base na teoria e vice-versa.

Percebemos, ao analisarmos as narrativas que utilizamos para ilustrar esta categoria, que, assumir a docência, para estes professores que não passaram por nenhum tipo de preparação inicial, foi algo bastante complexo. As narrativas revelam que eles têm encarado de maneira positiva a docência, como um desafio que precisou de muita força e crédito nas próprias capacidades para vencê-los. Isso reflete o modo como docentes sem preparação inicial entram para a universidade e assumem a docência, tendo que, com seus próprios esforços, ultrapassarem as barreiras encontradas, o que poderia diferir se houvesse a concomitância de processos formativos oferecidos pela instituição na qual estão inseridos e se houvesse espaço para o compartilhamento de conhecimentos, de saberes e de fazeres entre os docentes.

Sabemos da importância da aprendizagem da docência como parte do processo formativo necessário a esta atividade, mas, de maneira nenhuma, pensamos que a culpa pela falta de formação é dos professores. Antes de responsabilizar os atores do ato educativo, precisamos refletir sobre as políticas públicas existentes para o ensino, percebendo que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) reforça a ênfase na realização de pós-graduação, ao tornar a sua realização requisito para a formação do docente do ensino superior, o que sabemos não preparar para ser professor. A universidade, por sua vez, segue as políticas públicas, mas também goza de autonomia na direção e organização de atividades, portanto, poderia proporcionar programas de formação docente aos que ingressam e/ou estão atuando, de acordo com suas prioridades.

Compreendemos, assim, a afirmativa de Zabalza (2004, p. 105), quando afirma que

não se deve estranhar que, nós professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais.

Assim, o professor fica a mercê das exigências para a carreira docente e aos requisitos para progressão funcional na mesma, não entrando, sequer em contato, a não ser, como mencionamos, em disciplinas da pós-graduação, com os conhecimentos sobre didática ou metodologia do ensino que, em geral, não são suficientes para a formação do professor universitário.

Desta forma, como podemos esperar deste professor que modifique a sua forma de atuação, deixando de embasar-se em um modelo de ensino tradicional, o qual vivenciou durante todo o seu tempo de estudante? É possível que os professores evitem perpetuar modelos de docentes seus? Como proporcionar experiências docentes que levem em conta processos de ensino diferenciados, considerando os diferentes sujeitos e contextos em que se dão a aprendizagem? Apesar dos interrogantes que existem para esta nova forma de atuação, podemos ver, na categoria a seguir, elementos que explicitam ações na direção do que estamos postulando.

3.3 Aprendendo a ser professor

Apesar de demonstrarem exercer práticas tradicionais de ensino, os docentes participantes deste estudo têm a consciência da inadequação de muitas dessas práticas e sentem que há a necessidade de mudanças. Embora, muitas vezes, não tenham a idéia de como devem proceder, buscam subsídios para uma melhoria de práticas de ensino e de aprendizagem de maneira a valorizar o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem. Neste sentido, é que as mudanças trazidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Fisioterapia (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002) adquirem relevância, ao estimularem o professor a levar o aluno a pensar, a construir-se como um sujeito de sua aprendizagem.

Desta forma, percebemos, nesta categoria, elementos categoriais que explicitam a existência de uma potencialidade para o processo de aprendizagem da docência superior, no qual as evidências narrativas apontam para a presença de

processos de ensino e de aprendizagem que consideram alunos e professores como aprendentes e ensinantes neste processo relacional.

3.3.1 Aprendizagem docente como um processo contínuo

As falas dos docentes fisioterapeutas apresentam concepções que remetem à aprendizagem como um processo contínuo, vendo o professor do ensino superior como um sujeito inacabado, em permanente construção, que aprende nos mais variados espaços e tempos nos quais se dá a sua atividade, buscando, na experiência e na vivência adquirida ao longo dos anos e na reflexão sobre as práticas, um aprimoramento constante.

Os sujeitos da pesquisa acreditam, portanto, que a aprendizagem é um processo permanente em constante movimento. A reflexão é a característica relacionada à mudança da prática pedagógica na direção de um processo de ensino e de aprendizagem que valorize ambos os sujeitos, considerados aprendentes e ensinantes no processo. Podemos verificar a explicitação dessas concepções através das narrativas que seguem:

[...] Não acredito que a minha formação tenha terminado. O aprendizado acontece a cada dia... a cada novo paciente... a cada aluno orientado... a cada pesquisa realizada... a cada artigo lido... (Profa. Maria)

Eu queria que o aluno se entendesse mais como um sujeito ativo no processo dele, da sua própria formação (Prof. Antônio)

Ah, eu acho que ser professora, estar numa universidade é ser desafiada sempre [...] é um lugar que, de forma nenhuma, a gente pode parar de buscar formação. Seja ela em cursos, em aperfeiçoamentos, seja ela a forma como for (Profa. Ana)

[...] sempre se aprende, tu aprendes ensinando, tu aprendes como aluno, tu aprendes como fisioterapeuta, tu aprendes no dia-a-dia, então tu estás sempre aprendendo alguma coisa. [...] é no dia-a-dia, porque a gente professor nunca para de estudar. A gente está sempre preparando, estudando e vendo alguma coisa (prof. João)

Consideramos importante destacar, neste elemento categorial, a narrativa da professora Ana que demonstrou ter consciência sobre os cursos de pós-graduação realizados pelos professores, como o mestrado e o doutorado, aos quais ela não credita melhorias certas na prática docente, compreendendo-os como formadores, especialmente, de pesquisadores, no âmbito do ensino superior. Sabemos que os

cursos de pós-graduação não preparam para ser professor. Têm ao máximo, uma ou duas disciplinas que discutem a metodologia ou a didática do ensino superior e, ainda, as atividades de docência orientada que não são obrigatórias, sendo insuficientes para dar conta da formação na dimensão pedagógica da docência (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; ISAIA, 2007; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2006, 2007, 2008). A seguir, a narrativa da professora Ana deixa evidente estas idéias:

[...] para a docência são importantes os cursos, a pós-graduação é importante, o mestrado, o doutorado, porque eles dão uma visão grande de pesquisa, e hoje a gente está trabalhando cada vez mais com pesquisa. [...] O aluno de graduação precisa de professor capacitado, mas ele precisa do professor que dê aula, que dê os conteúdos básicos, que saiba voltar para o básico. Eu acho que a universidade está cheia de doutores que, com o título de doutor, não querem mais dar aula e isso é uma perda muito grande; eu acho que não é isso que a universidade quer [...] (Profa. Ana)

Podemos inferir que a professora compreende que é na função do ensino e da aprendizagem que o docente universitário precisa concentrar sua atenção. Assim, destacamos as idéias de Zabalza (2004, p. 111), ao afirmar que “não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes”.

Mesmo tendo a consciência de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não preparam para ser professor, e sim para a realização da pesquisa no âmbito institucional, por tratar-se de uma exigência para a progressão funcional na carreira docente, esta professora admite que precisa realizar um curso de doutorado. Percebemos, por estas falas, o quanto as exigências institucionais têm força para encaminhar o desenvolvimento profissional do professor e, mais uma vez, nos deparamos com as políticas públicas sendo decisivas no caminho tomado pelas instituições e, por sua vez, pelos docentes, como se evidencia na fala que segue:

[...] Então, no momento eu me sinto incompleta, incompleta porque eu não fiz o doutorado ainda. [...] Eu não sei se eu vou melhorar como professora, sendo doutora, mas eu preciso fazer o doutorado, porque a carreira docente me leva pra isso (Profa. Ana)

Na mesma direção, poderíamos pensar que, se fizesse parte das políticas públicas para o ensino superior, a valorização de programas de formação pedagógica para os docentes novos que ingressam nos diversos cursos superiores e de formação continuada para aqueles que já encontram-se em serviço, que este

quadro poderia ser bem diferente. Sabemos que algumas universidades, como a própria UFSM, possuem programas deste tipo, mas a participação nestas atividades não é valorizada. Se fosse de outro modo, instituição e professores teriam estímulo para buscarem formação pedagógica e qualificação docente, que dessem conta das mudanças exigidas pela conjuntura atual da educação profissional e também das novas políticas públicas para o ensino superior, a saber, as novas diretrizes curriculares nacionais (RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002), as quais requerem mudanças de atitude docente frente à formação dos alunos.

Ademais, sabemos que é na docência que se concentra a tarefa formativa da universidade e não na realização de pesquisa ou nas tarefas administrativas, embora essas também sejam importantes (ZABALZA, 2004). A docência precisa voltar a ser uma prioridade das instituições e, assim, dos próprios professores.

3.3.2 Consciência da falta de formação para a atuação docente

A consciência de que não possuem formação para a docência fica demonstrada pelos sujeitos, ao afirmarem que foram formados para serem fisioterapeutas e que, nesta formação, não há previsão da atividade docente, portanto, não se qualifica para esta atividade. Podemos perceber a presença deste elemento a partir dos seguintes ditos docentes:

[...] seria o caminho inicial pra todos que querem a docência é terem cursos de especialização, que na verdade a minha formação é pra ser fisioterapeuta, eu não me formei pra ser professora em Fisioterapia, tanto que o curso não oferece nenhuma disciplina que prepara pra ser professor (Profa. Ana)

[...] tu não é preparado, então tu fazes o concurso, tu entras, tu saís como aluno, tu ficas fisioterapeuta, mas não fica professor. Então [...] tu te espelhas, tu te baseias em alguém. Alguém que foi teu professor (Prof. João)

Então certamente, capacitação, formação pra ser docente não se tinha. Nada mesmo. Então foi fazendo, eu fui aprendendo fazendo (Profa. Joana)

[...] eu gostaria que todo o iniciante, hoje, ele tivesse o que eu não tive, que foi esse conteúdo, essa parte formativa de professor, nós não formamos professor. Então, eu diria que a maioria dos professores do nosso curso, hoje, eram pessoas que aprenderam a docência fazendo a docência, e ali nós tivemos muitos problemas por falta de um conhecimento do básico pra gente conseguir sair através de algumas situações [...] (Profa. Elisa)

Este elemento categorial é considerado positivo, na medida em que pode constituir-se no primeiro passo para levar os sujeitos a buscarem a formação que não tiveram. Isto fica explicitado nos ditos dos professores João, Ana e Elisa que, a partir deste processo de conscientização, no decorrer de suas trajetórias, buscaram apoio em programas que a universidade oferecia ou em disciplinas dos cursos de pós-graduação que realizaram.

E a gente tenta de alguma maneira suprir as deficiências da didática. Então eu lembro que na época a gente tinha alguns cursos, [...] aqui na universidade o que se chamava de NAPE, é núcleo de apoio pedagógico. Então sempre que tu precisava ou tinha dúvida, esse grupo ou alguém do grupo vinha no departamento, [...] Então às vezes a gente se assessorava desse núcleo. E depois com a experiência vai indo (Prof. João)

[...] poderia ser algo que iria melhorar [...] na técnica de dar aula, a técnica de expor um conteúdo eu acho que falta pra todos os docentes que não têm formação em docência e que se transformam em professores. Porque o que a gente faz é instintivo, o que eu fiz durante toda a minha trajetória como professora foi instintivo. [...] mas não é uma coisa que a gente se prepara pra isso, acontece! [...] Ah, eu acho que ser professora, estar numa universidade é ser desafiada sempre [...] é um lugar que de forma nenhuma a gente pode parar de buscar formação. Seja ela em cursos, em aperfeiçoamentos, seja ela a forma como for. Por quê? Aqui nós precisamos estar atualizados [...] (Profa. Ana)

[...] dentro deste curso de especialização nós procuramos disciplinas como Metodologia do Ensino Superior [...] nós começamos a trabalhar um pouco mais a didática, começamos a entender o que é ser um professor, discutir em sala essas coisas. Então, a minha formação pra docência ela foi ao inverso, [...] primeiro eu fui docente, depois eu fui procurar saber o que era ser docente [...] (Profa. Elisa)

Uma das docentes participante da pesquisa afirmou que foi buscar, de forma espontânea, no doutorado, uma qualificação para a docência, a qual sentia que lhe faltava.

Segundo autores como Pimenta e Anastasiou (2005), devido à busca pelo conhecimento de ser professor, muitos docentes realizam seus cursos de mestrado e de doutorado na área da Educação, tendo desta forma, uma oportunidade de aprofundar estudos que iniciaram em disciplinas de outros cursos que fizeram e de construir subsídios para uma melhor atuação como docente. Observamos esta situação pela fala da docente Joana:

E eu sinto que a cada ano eu fui aprimorando. Por iniciativa própria, não que eu tivesse formação pra isso. [...] fui me fazendo docente ao longo da experiência e claro, daí sim, em seguida, no segundo ano de docência, eu já fiz a especialização, lá tinha metodologia do ensino, metodologia da pesquisa, então

fui aprimorando. A partir das capacitações que vieram depois, por conta da gente sentir a necessidade disso. [...] fui estudar as teorias da educação (no doutorado), então isso realmente me fez rever muito o que eu fazia e qualificar. [...] as minhas aulas, sem dúvida nenhuma [...] tiveram uma qualidade muito melhor. [...] me deu muito mais elementos pra pensar num ensino mais qualitativo também. E não quantitativo (Profa. Joana)

Essas narrativas da professora Joana foram explicitadas através do material didático que nos foi entregue, a partir do qual compreendemos que sua ação docente é diferenciada com o intuito de mediar o aprendizado dos alunos. Segundo a professora, essas transformações na sua prática foram possíveis ao conscientizar-se da necessidade de mudança e, desde então, participar de forma ativa de um processo de busca de qualificação.

Nesse sentido, é possível afirmarmos que os sujeitos da pesquisa aprendem a ser professores na prática e com a experiência e, ao refletirem sobre estas práticas com base nos conhecimentos que adquiriram nos cursos que fizeram, vão produzindo a sua docência.

Logo, é necessário enfatizar os saberes da experiência que, para Tardif (2002), são fundamentais, pois a docência tem a prática como um fator de revalidação destes saberes. Na falta de saberes aprendidos em uma formação institucionalizada, estes professores “aprenderam a docência fazendo a docência”, como manifesta a profa. Elisa, ao afirmar que foi fazendo, experienciando, errando e tentando de novo, construindo um jeito, uma maneira de ser e fazer-se docente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), é o processo de reflexão do professor sobre a ação desenvolvida na prática que permite que este encontre alternativas para sua própria formação, pois pensar a partir dos conhecimentos pedagógicos favorece refletir sobre a ação no momento em que esta se realiza, percebendo as características da mesma.

3.3.3 Aprendizagem como um processo de [re]significação do sujeito

Considerando o processo de aprendizagem da docência como um processo de [re]significação, é possível afirmarmos que os professores da pesquisa enxergam a aprendizagem como um processo de significação do sujeito, um processo próprio a cada ser humano, seja docente, seja discente. Eles manifestam a importância do aprendizado ser um processo ativo de cada um que, a partir de seus próprios

esforços, almeja qualificar sua bagagem de conhecimentos e conseguir realizar uma transposição para as diversas realidades nas quais estarão inseridos.

Observamos estas evidências a partir das falas dos docentes Ana, Antônio, Elisa e Joana:

Eu acho que muitas vezes o que dá certo com um, numa turma pode não dar certo com outros, as pessoas são diferentes, as exigências da turma podem ser diferentes, então a repetição de um modelo também não é bom (profa. Ana)

[...] aprender está longe do decorar, está longe do formatar coisas, aprender é elaborar um conhecimento. É tira dali e elabora como quer. [...] Mas o processo de aprendizagem é um processo interativo, com participação ativa [...] (Prof. Antônio)

O aprender envolve você [...] estar de coração aberto pra essa troca de experiências [...] nós consolidamos o aprendizado com coisas que nos dizem respeito, coisas que são afetivamente ligadas à gente [...] (Profa. Elisa)

[...] (aprender) é tentar, a partir dessa reflexão, a partir dessa busca, conseguir penetrar naquele conhecimento, é conseguir viajar naquele aprendizado, naquilo que eu fui buscar. [...] é um saber usar aquele que foi repetido, que foi assimilado em qualquer situação, então ele passa [...] um olhar crítico daquilo que aprendeu e, por isso, ele consegue transpor aplicando... Porque o reproduzir o que foi dito e o que foi lido não é aprender [...] (aprender) é um desejo de aprofundar um pouco mais (Profa. Joana)

Percebemos, pelas narrativas destacadas, concepções de aprendizagem que vão ao encontro dos referenciais desta pesquisa, ou seja, a aprendizagem é vista como um processo de apropriação. Na relação entre os sujeitos e com o meio vai havendo, inicialmente, uma aprendizagem interpessoal, intersubjetiva, entre os sujeitos/meio, que passa a fazer parte, por um processo de internalização, do que é próprio ao sujeito. A aprendizagem, nesse caso, não se dá por acúmulo de conhecimentos, mas por um processo de [re]significação dos conhecimentos, saberes e fazeres que o sujeito constrói ou elabora, transformando-os em novos conhecimentos (VYGOTSKI, 1994; BOLZAN, 2001, 2002, 2006, 2007, 2008).

É somente este processo de [re]significação realizado por cada sujeito que lhe permite levar em conta elementos existentes na docência universitária, que são a “imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o confronto e a instabilidade” e atuar frente a estes de forma diferente da racionalidade técnica, que provavelmente predominou na sua formação inicial e que podem estar utilizando na sua ação docente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 114-116). Este processo de reflexão e de [re]significação sobre a prática docente também favorece a construção

de uma identidade docente, elemento que favorece a mudança e a inovação pedagógica do professor.

3.3.4 Mudanças na prática pedagógica a partir das políticas públicas para a saúde e a Educação¹⁶

No contexto atual do curso de Fisioterapia da UFSM, percebemos que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002), sendo fruto de um trabalho entre as áreas da Saúde e da Educação, trouxeram algumas mudanças à prática docente dos sujeitos da pesquisa, no intuito de torná-la mais eficiente e atendendo aos anseios dos professores, dos alunos e da sociedade em geral.

Nesse sentido, as DCN orientam vários quesitos para a formação dos profissionais de Fisioterapia, sendo eles o perfil do formando egresso/profissional; as competências e as habilidades; os conteúdos curriculares; os estágios e as atividades complementares; a organização do curso; e o acompanhamento e a avaliação. Uma característica claramente explicitada nas diretrizes é a intenção de formar de profissionais autônomos e com a consciência do inacabamento. Além disso, para

assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações [...] (PARECER CNE/CNS 1.210, 2001, p. 02)

Nesta direção, retomamos o objetivo das diretrizes no intuito de fazer uma contextualização com as mudanças trazidas à formação em Fisioterapia, que é

levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a **aprender a aprender** que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a formação dos profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades. (PARECER CNE/CNS 1.210, 2001, p. 04 – grifos do autor)

Desta forma, percebemos a busca por mais eficiência na formação dos profissionais, ao ampliar a sua formação para um sentido mais generalista e

¹⁶ Nessa e na categoria seguinte, analisamos as narrativas de cinco professores, pois um deles não retornou o material da segunda etapa a tempo de participar da análise.

humanizado, para o atendimento da sociedade na qual estarão inseridos. Além disso, notamos uma intencionalidade de formar profissionais com mais autonomia intelectual e capacidade de atuar frente aos problemas locais e resolvê-los com base no rigor da ciência, mas também na visão do ser humano como um todo.

Desta forma, a prática pedagógica dos docentes apresenta-se com possibilidades de modificações e também com melhorias já efetivadas, em função dos desafios impostos por essas mudanças curriculares. Essas mudanças funcionaram como propiciadoras de reflexão sobre a prática, de forma que a [re]significação de saberes e de fazeres docentes foi possível, pois os docentes se sentiram desafiados por este novo jeito de pensar e de fazer o ensino. Assim, evidenciamos, pelas falas docentes, as melhorias que eles sentiram no curso como um todo, na formação dos alunos e na sua prática docente:

[...] realmente ficou muito melhor, porque a gente precisava pensar um modelo diferente em que o aluno fosse mais ativo no processo, que o professor fosse um facilitador (Profa. Joana)

[...] Eu acho que o curso como um todo ele melhorou, tem muitos ajustes ainda a serem feitos. Eu acho que hoje os nossos alunos eles estão com uma visão mais ampla, eles estão desenvolvendo desde o início atividades na comunidade, essa visão social dum profissional de saúde eu acho que eles estão melhores, estão mais paramentados com essa mudança (Profa. Ana)

Após o novo PPP, foi possível administrar a disciplina de uma maneira mais contextualizada, onde a teoria está mais próxima da prática. Consequentemente, propiciar vivências práticas, até mesmo, durante as aulas teóricas. [...] Em relação à complexidade das situações vivenciadas, essas têm ocorrido de uma maneira crescente a partir das situações mais simples. [...] Percebo uma maior articulação entre os conteúdos das disciplinas e entre as disciplinas do curso (Profa. Maria)

[...] Acho que foi muito positivo, me deu um novo ânimo para fazer coisas, então eu percebo uma modificação das minhas práticas. Me fez rever, refletir sobre muitas coisas, assim, aprender a fazer um novo modo de interação. [...] eu percebo que ficou mais fácil pra mim, a sala de aula ficou diferente (Prof. Antônio)

Os professores sentiram que as mudanças puderam dar conta da qualificação das práticas que eles já pensavam ser necessárias, que já queriam exercitar, de forma que as mudanças ofereceram a eles um respaldo para mudar. Podemos observar essa manifestação pelas narrativas dos professores Joana, Maria e Antônio:

[...] trabalhar mais com o coletivo dos alunos, trabalho de discussão a partir dos temas, eles buscarem, antes eu trazia muito, a transmissão, trazia os textos e indicava os textos para leitura, e líamos juntos aqueles textos. Hoje não, hoje eu peço muito mais a eles que façam buscas ativas daqueles temas que são geradores [...] trabalho muito mais o círculo na sala de aula [...] eu vejo que é o grande ganho, da gente se convencer que eles também têm a potencialidade de explorar um tema que está dentro do programa da disciplina, planejado e tudo mais (Profa. Joana)

[...] Conjuntamente com a outra professora da disciplina, através de temáticas específicas, ocorre uma maior inter-relação dos conteúdos da própria disciplina e, também, a sua contextualização em relação às outras disciplinas (Profa. Maria)

[...] Então eu tenho trabalhado em processos mais interativos, não aquela coisa de “eu dar aula”. [...] a proposta de que o aluno faça, erre e conserte as coisas erradas. Então, eu vi nas diretrizes uma possibilidade, principalmente um apoio para o professor, “não, isso é uma nova proposta, não sou eu que estou querendo fazer assim”.[...] Me fez rever, refletir sobre muitas coisas, assim, aprender a fazer um novo modo de interação. [...] Às vezes é um desafio, mas aos 20 anos a gente ainda tem que continuar se desafiando, eu acho que foi uma mudança positiva. Eu acho que isso aconteceu não só comigo, mas na verdade com muitos colegas daqui e de outras escolas que eu tenho contato. A gente percebe que tem uma nova forma de atuar (Prof. Antônio)

No entanto, adotar um “novo” modelo de prática docente não é fácil, considerando o modelo no qual os sujeitos foram formados e a prática docente de aproximadamente vinte anos, o que favoreceu que a sua reprodução fosse incorporada aos fazeres da formação. Isso corrobora as idéias de Cunha (2004), ao referir que é mais fácil o professor seguir com a inércia do que movimentar-se no sentido da alteração do modelo de atuação. Vai ao encontro, ainda, das idéias de Vogt (2007) que, em pesquisa realizada com professores do Curso de Fisioterapia da UFSM, chama a atenção, em sua conclusão, para a dificuldade de mudança de atitude por parte dos docentes, devido ao arraigamento que há na forma de atuar, de maneira que não se deve esperar que estes mudem abruptamente.

Afinal de contas, conforme bem destaca Anastasiou (2007, p. 49),

[...] não basta escrever um novo currículo [...] O desafio está também na sua operacionalização, uma vez que o *habitus* de atuação tradicional, isolada, individualizada da grade continuará presente na ação do professor que irá atuar no novo projeto proposto. (Grifo da autora)

E continua mais adiante a autora, dizendo que, “embora não seja fácil escrever o projeto, é menos difícil escrevê-lo do que executá-lo” (ANASTASIOU, 2007, p. 49).

Podemos evidenciar essas dificuldades como uma característica comum expressa nas narrativas dos professores Ana, Maria e João:

Na verdade, mudaram as disciplinas, mudou-se o nome das disciplinas, se adequaram ao conteúdo que já vinha sendo desenvolvido, alguns conteúdos foram acrescentados, [...] acho que a gente não mudou a cabeça da gente (Profa. Ana)

A resistência a mudanças e a preocupação com o 'eu' não permitiu que aspectos importantes diagnosticados na avaliação fossem considerados (Profa. Maria)

[...] eu, assim como os mais antigos, viemos de um modelo antigo, e ainda não conseguimos nos adaptar a esse modelo novo, tanto que estamos tentando modificar. [...] a gente ainda mantém aquelas coisas, aquelas raízes do currículo passado. Então a gente ainda está tentando se adaptar às diretrizes novas, mas não está fácil. Então vamos ver... Mas a tendência é ir melhorando (Prof. João)

Podemos notar que os docentes fisioterapeutas, porém, mesmo sentindo dificuldades para pôr em prática as mudanças, buscaram qualificar o “novo modelo” que foi implantado, ajustando-o às necessidades formativas, conforme evidenciamos pelas falas que seguem:

[...] o currículo mesmo nós estamos tentando fazer uns acertos internos, porque ele não está pronto, porque ele é dinâmico, e a gente viu que como foi feito, não está dando certo [...] (Prof. João)

Desde que formou a primeira turma nós começamos a reestudar o projeto, e agora nós devemos ter, ainda neste semestre, um seminário pra finalizar as discussões que ocorreram no ano de 2007, pra gente propor mudanças [...] (Prof. Antônio)

Consideramos, com base nas narrativas dos professores do curso, que, de fato, transformar a forma de atuação instituída há um longo período de tempo e que faz parte das suas concepções e da sua cultura como docentes não é tarefa que se consiga levar a cabo em um período curto. O importante é a consciência dos sujeitos de que é necessária a mudança e a intenção de colocá-la em andamento, o que podemos vislumbrar por meio de suas falas. A partir desse processo, é necessário estabelecer-se um debate entre os sujeitos, bem como um intercâmbio de idéias, para que o processo de reflexão sobre as práticas seja possível, de maneira que se tenham, assim, subsídios para efetuar as transformações desejadas.

3.3.5 Processo de construção coletiva do novo PPP

Atendendo às orientações da LDBEN (1996), foram criadas as DCN para o Curso de Fisioterapia (PARECER CNS/CNS 1.210, 2001; RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002), a partir das quais o novo projeto político pedagógico do curso, contemplando as mudanças trazidas por estes documentos, deveria ser construído de maneira coletiva entre os docentes, contando também com a participação dos alunos.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa, assim como os alunos do curso, envolveram-se em atividades colaborativas, ao discutirem em conjunto, trocaram idéias, refletiram sobre a sua própria prática, sobre as suas disciplinas e a transversalidade de conteúdos no currículo, sobre o intercâmbio entre temáticas ao longo do curso, o que possibilita uma formação profissional em Fisioterapia condizente com a realidade requerida hoje, na formação em saúde e, ainda, atender aos preceitos legais das diretrizes.

De acordo com relatos existentes no PPP do curso de Fisioterapia da UFSM (2007) e de alguns docentes da pesquisa, vários foram os momentos de discussão coletiva sobre a formação profissional, para a elaboração de propostas que serviriam à construção do novo currículo do curso.

No geral, os docentes consideraram que estes momentos foram bastante positivos para a troca de idéias entre eles e para a colaboração na construção de um currículo que é coletivo, que afeta a todos os docentes e discentes do curso, além da comunidade que será atendida por estes profissionais. Todos eles, em alguma medida, foram protagonistas ao se envolverem, uns mais, uns menos, nesse processo, como podemos verificar pelas falas dos professores Joana, Ana, Maria e Antônio:

[...] no nosso curso foi um trabalho participativo do conjunto, teve momentos em que todos os professores estavam no mesmo fórum para discutir, outros em que eram grupos por áreas. Eu vejo que foi um processo bastante construído em conjunto e eu estive junto em todos estes momentos. Acho que foi a partir do conhecimento de cada professor que aquilo foi sendo discutido [...] (Profa. Joana)

Eu trabalhei em toda a construção (do novo PPP). Sempre foi um trabalho de todo o grupo, trabalho com o grupo inteiro. Sempre tem os que participam mais. Eu me vi envolvida com ele, claro que sempre tem alguma coisa que a gente não consegue acompanhar, quem está naquela área consegue enxergar melhor. Mas tanto da organização, quanto agora do processo de avaliação desse currículo eu estou acompanhando de perto (Profa. Ana)

Particpei da Comissão de Especialistas de Ensino da Fisioterapia SESU/MEC, que sistematizou as novas diretrizes curriculares para os Cursos de Fisioterapia. Vivenciei todo o processo de construção dessas diretrizes (Profa. Maria)

[...] eu particpei da fase final, da organização, e estou participando como coordenador, mas também participo como professor de disciplinas na reformulação, [...] E continuo tomando conta do processo como coordenador, mas tenho um interesse muito grande como professor, em fazer algumas coisas. Na verdade, o departamento ainda está envolvido com a mudança (Prof. Antônio)

Segundo Anastasiou (2002, 2007) e Pimenta e Anastasiou (2005), é essa construção coletiva do projeto pedagógico dos cursos que permite aos professores envolverem-se com as mudanças, modificando o *habitus* docente¹⁷, além de constituir-se como possibilidade de profissionalização para a docência, já que este processo requer a tomada de consciência sobre o modelo de universidade, de formação que se deseja, do perfil dos estudantes/egressos, o que exige do professor também a explicitação do modelo de formação que proporcionará ao estudante para alcançar os objetivos do projeto. Por isso é que “a decisão de mudança deve ser consensual e coletiva, envolvendo professores e estudantes, que precisam associar-se e fazer acontecer o novo projeto” (ANASTASIOU, 2007, p. 49).

A partir da troca de idéias ocorrida para a construção do projeto pedagógico do curso, os docentes perceberam a possibilidade de reflexão sobre as próprias práticas, tanto por sua própria parte, quanto por parte dos colegas, evidenciando que é a troca de idéias entre os pares que favorece a eles a reformulação das mesmas (BOLZAN, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008). Isso fica explicitado pela fala da professora Joana, conforme vemos a seguir:

[...] Lembro de depoimentos assim: “eu sei que a prova não é o melhor recurso de avaliação, mas eu não sei fazer outro, eu não vejo outro jeito de fazer avaliação”, então, já permite uma reflexão (Profa. Joana)

Essas idéias reforçam a importância da troca entre os professores, para favorecer a sua reflexão e, assim, as mudanças na ação docente. Desta forma, por meio das orientações das DCN (RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002), a construção coletiva do projeto político pedagógico do curso fez com que os professores se

¹⁷ Habitus docente é entendido neste trabalho na acepção de Bolzan (2006, p. 362) que, baseando-se nos estudos de Bourdieu (1975) e de Perrenoud (2002), designa-o como “um conjunto de disposições internalizadas pelo professor que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência”.

envolvessem, em conjunto, na sua discussão e no compartilhamento de idéias para a organização, implementação e reavaliação da nova proposta.

Portanto, a partir da análise das narrativas dos docentes, evidenciamos que há indícios de transformações pedagógicas que se configuram como aspectos de aprendizagem da docência superior, sobretudo movidas pelas transformações curriculares impulsionadas pelas novas DCN.

4 CONSIDERAÇÕES FRENTE AOS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR EM FISIOTERAPIA

Após percorrermos todo o caminho pelo qual a realização desta pesquisa nos levou, este é o momento de darmos por encerrada esta caminhada, mais por que é preciso que apontemos, neste tempo, algumas idéias que conseguimos alcançar até aqui, do que por termos dado por concluída a totalidade da pesquisa. Dizemos isso porque a presente pesquisa não esgota toda a amplitude de aspectos que podem ser abordados e compreendidos em relação à temática da docência superior de fisioterapeutas, e nem foi isso o que pretendemos ao início. Muitas outras abordagens podem ser exercitadas para contestar, reafirmar ou ampliar as construções a que chegamos nesta etapa.

Destacamos que a organização das categorias de análise da pesquisa obedeceu a um critério de recorrência de temáticas expressas nas narrativas. Pontuamos, também, que os processos constitutivos da docência superior de professores fisioterapeutas são atravessados pelas diferentes características que fazem parte de cada uma das categorias de análise, evidenciando um movimento de permanente construção.

4.1 Possíveis respostas às questões de pesquisa¹⁸

4.1.1 A questão dos saberes que os professores de Fisioterapia explicitam no desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Por meio da análise das narrativas dos docentes fisioterapeutas, pudemos tornar explícitas as características da sua ação pedagógica. Sabemos, com base nos estudos de Bolzan (2001, 2002), que as narrativas de sujeitos revelam as suas idéias e pensamentos e, muitas vezes, explicitam as teorias que embasam as ações que põem em prática. Compreendemos que as concepções dos docentes dizem muito a respeito da sua prática pedagógica.

¹⁸ Esse capítulo segue o modelo de organização da Tese denominada A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental, de autoria de Bolzan (2001).

Nesse sentido, as evidências narrativas dos professores fisioterapeutas participantes desta pesquisa indicam uma ação baseada em saberes da profissão de fisioterapeuta. Esses saberes, realizando uma relação com a teoria de Tardif (2002), referem-se aos profissionais e aos disciplinares destes professores.

São eles, em primeiro, os saberes profissionais que são adquiridos por meio da formação inicial em Fisioterapia, os quais refletem saberes referentes ao “movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades”, incluindo conhecimentos das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Sociais e Humanas, Conhecimentos Biotecnológicos e Conhecimentos Fisioterapêuticos (RESOLUÇÃO CNE/CES 4, 2002). Em segundo, os saberes disciplinares são aqueles referentes às diversas áreas de atuação do fisioterapeuta, como a musculoesquelética, a cardiologia, a pneumologia, a dermatofuncional, etc. Estes saberes são aprofundados e ampliados por meio de estudos, além da prática profissional.

Percebemos, pois, que as ações pedagógicas são permeadas pelos saberes relacionados à Fisioterapia, refletindo a importância atribuída a estes saberes pelos docentes.

As narrativas docentes evidenciam essas idéias:

Se eu não tenho [...] eu vou ter que procurar uma prática, de alguma forma...
(Profa. Ana)

Então de um tempo pra cá eu comecei a trabalhar mais com a terceira idade, com o envelhecimento, na área da gerontologia e associando a Fisioterapia respiratória (Profa. Elisa)

[...] eu gosto muito de estudar o processo de adoecimento, as suas relações físicas e psíquicas. (...) eu acho que isto me faltava como fisioterapeuta (Prof. Antônio)

Nos últimos anos, a partir de 2002, com o advento das diretrizes curriculares que orientam a elaboração dos currículos para a formação de fisioterapeutas, a busca de ampliação dos saberes para a atuação docente pode ser percebida, pois se colocou a necessidade de ampliação da formação acadêmica no sentido de uma atuação também preventiva, calcada na visão integral do ser humano, além de uma maior integração com outras áreas de conhecimento.

Nessa direção, a elaboração do novo currículo, um processo que ainda vem acontecendo no curso de Fisioterapia da UFSM, devido à constatação da

necessidade de redimensionamento do mesmo, foi e está sendo realizada de forma conjunta entre os docentes, de maneira mais colaborativa, ainda que, em alguns momentos, esta participação tenha se dado ou se dê de modo assimétrico. De qualquer forma, podemos postular que os professores manifestam que houve avanços na forma de atuação e nas atividades de ensino. As disciplinas deixam de ser trabalhadas isoladamente, para se tornarem mais integradas. Os diversos conhecimentos de professores circulam em diferentes disciplinas. Há uma evidente busca de interdisciplinaridade, aqui entendida como “sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável [...] curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum” (POMBO, 2005, p. 13).

Nesse sentido, os saberes postos em prática pelos docentes da pesquisa refletem a formação que eles tiveram, uma formação voltada para a atuação da Fisioterapia que não contempla a docência superior, e a importância da sua experiência prática como fisioterapeutas. Ainda, esses saberes são ampliados através de ações coletivas que os professores empreendem como forma de construir o currículo do curso, bem como para dar conta das necessidades atuais da formação de fisioterapeutas, a conhecer, saberes específicos baseados na cientificidade e também a visão e a abordagem integral do ser humano com o qual se trabalha. Esses resultados vão ao encontro de estudos como os de Selbach (2009), Riegel (2008), Vogt (2007) e Bittencourt (2006), realizados também com professores da área da saúde.

A narrativa a seguir deixa explícitas essas assertivas:

[...] conseguimos organizar a disciplina de uma forma mais contextualizada, de maneira que a prática venha acontecendo junto com a teoria [...] Estamos conseguindo propiciar uma vivência prática mais cedo para os alunos. Também, em relação à complexidade dos casos acompanhados, tivemos a possibilidade de organizar, a partir dos estágios, de forma que o contato com as situações ocorra de uma forma da mais simples a mais complexa. [...] E também da articulação dos conteúdos com outros conteúdos do curso [...] (Profa. Maria)

Desta forma, ficou evidente a busca por uma maior transversalidade de conteúdos ao longo da formação, além de uma maior integração entre a teoria e a prática profissional. A proposição de um trabalho mais interdisciplinar se evidencia à medida que os professores sentem a necessidade de explorar as intersecções dos

conteúdos, aproximando disciplinas distintas com interfaces comuns. Nesse sentido, é fundamental preparar profissionais capazes de trabalhar coletivamente em função do paciente a ser atendido.

4.1.2 A questão sobre como o professor fisioterapeuta narra a integração entre os saberes adquiridos na sua formação como fisioterapeuta e os saberes da docência superior.

Conforme foi possível vislumbrarmos a partir da análise das narrativas dos docentes, assim como da teoria que embasou este estudo, professores formados em cursos de Fisioterapia não possuem preparação para a atuação docente, pois este não é o objetivo deste curso, tampouco, após iniciarem as atividades como professores existe um processo institucionalizado que dê conta dessa formação.

A formação para a docência superior também inexistente ou é precária em muitos outros cursos, mas nos limitamos, aqui, ao nosso objeto de estudo, que são os processos constitutivos da docência superior de professores fisioterapeutas, embora saibamos que estes resultados podem, com uma análise adequada, balizar as discussões sobre a formação para a docência em outras áreas e/ou realidades.

O fato de não serem formados para a atuação docente está claro para os sujeitos da pesquisa e, por estas razões, conforme eles explicitaram, sua atuação, ao menos no início da trajetória docente, foi baseada em modelos de professores seus. Este seguimento de modelos encontra-se bastante teorizado na literatura da área, despontando como o principal subsídio para a atuação de professores que não passaram por algum tipo de processo formativo. Essa prática consiste em um aporte que os professores buscam para dar conta das dificuldades iniciais da prática pedagógica.

Com o passar do tempo, os professores vão adquirindo experiência e formando um *habitus* próprio, intercambiando formas de atuação de modelos com as que são capazes de construir frente aos desafios que encontram. A experiência favorece esse processo, pois com ela existe mais tranquilidade e segurança por parte dos professores para produzirem a sua própria forma de atuar.

No entanto, os professores chegam num ponto em que não se satisfazem mais em seguir perpetuando uma forma de agir baseada no modelo tradicional de ensino, indo, então, em busca de maior qualificação docente. Esse processo de

qualificação docente é encontrado, por muitos, em cursos de mestrado e de doutorado, nos quais entram em contato com disciplinas que abordam a temática do ensino superior, favorecendo ao professor uma tomada de consciência de seu modo de atuar. A partir desse processo, a reflexão docente sobre a própria prática permite que eles obtenham mais opções para a mesma, transformando o seu modo de ser professor.

Outros professores envolvem-se em cursos específicos sobre docência no ensino superior, devido à insatisfação sentida frente à formação pedagógica. Nesse caso, a busca por transformações ocorre de forma consciente e intencional, favorecendo o processo de aprendizagem da docência superior.

A professora Elisa explicita esse processo a partir de sua narrativa:

[...] eu comecei a prestar mais atenção nisso e a tentar buscar recursos que pudessem me fazer um professor. [...] usava mais aquele método tradicional [...] e depois eu comecei a estudar melhor, a entender melhor o aluno, a oportunizar melhor que este aluno se expressasse, que ele participasse da educação. [...] E daí sim, consegui, assimilando estes conhecimentos, tentar montar, na verdade, o meu perfil e me conhecer: como que eu sou? [...] (Profa. Elisa)

Ao longo da sua trajetória docente, os professores se deparam, ainda, com um novo modelo de formação que precisa ser posto em prática, com o advento das novas diretrizes curriculares (RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002). Para tanto, a construção do currículo precisou ocorrer de forma coletiva entre os docentes, possibilitando o compartilhar de idéias e experiências. Além disso, os modos de atuação pedagógica destes docentes necessitaram passar por modificações que englobassem uma maior ligação entre as disciplinas e áreas de conhecimento, bem como, a visão integral do ser humano e a atuação humanizada. O estímulo a esse processo de transformação pode ser vislumbrado, também, em outros contextos, por meio dos estudos que abordam a docência na área da saúde (SELBACH, 2009; RIEGEL, 2008; BITTENCOURT, 2006).

Nesta mesma direção, os professores deixaram explícitas as transformações ocorridas em sua prática docente, que constituíram o processo de aprendizagem da docência. Esse processo, como sabemos, a partir dos estudos de Bolzan (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), se dá, especialmente, em situações nas quais é possível haver compartilhamento de idéias, o que foi proporcionado pelas mudanças alavancadas pelo novo PPP do curso, permitindo a troca, o

compartilhamento, o avanço nas concepções sobre a docência e, conseqüentemente, nas ações docentes.

Essas idéias podem ser observadas pela afirmativa da profa. Joana:

[...] nós, fisioterapeutas, precisamos, cada vez mais [...] pensar o ensinar, o educar para a Fisioterapia, porque de ensino da técnica a nossa profissão já está saturada [...] (Profa. Joana)

Deste modo, é possível afirmarmos que o professor fisioterapeuta, sujeito desta pesquisa, aprende a sê-lo em um processo que ocorre ao longo de toda a sua trajetória, o que corrobora as idéias de Isaia e Bolzan (2004, 2006, 2007). Esse processo não tem fim, pois o professor que ainda atua, segue aprendendo, a cada dia, um novo “jeito” de ser docente.

O professor de Fisioterapia, então, demonstra integrar os saberes da profissão aos saberes da docência no decorrer de toda a sua carreira e de maneira crescente de acordo com a experiência construída, com as reflexões realizadas e com as aprendizagens efetuadas nesse processo.

Desse modo, essa integração ocorre na medida em que o professor vai aprendendo a docência, ao [re]pensar sobre a sua prática com base na sua experiência docente, nas reflexões compartilhadas com os pares e com os subsídios adquiridos por meio do contato com saberes da/sobre a docência superior.

4.1.3 A questão de como ocorre o processo formativo dos professores fisioterapeutas.

Essa questão que, inicialmente, figurava como a primeira das três questões da presente pesquisa, foi realocada para o final devido à necessidade de reorganização das idéias. Na primeira questão, abordamos os saberes que os professores fisioterapeutas explicitam na sua ação pedagógica e, na segunda, como os professores narram a integração destes saberes da formação profissional com os saberes da docência.

A partir das duas primeiras questões, já foi possível percebermos algumas pistas sobre como ocorre esse processo. Desta forma, assim como os saberes explicitados na atuação docente dos sujeitos da pesquisa, inicialmente, referem-se aos saberes da profissão de fisioterapeuta sendo, a partir da evolução da trajetória, ampliados, de acordo com as necessidades da formação profissional de acadêmicos

de Fisioterapia, nesse percurso também ocorre a integração dos mesmos aos saberes da docência.

Nesse sentido, podemos apontar para um processo formativo docente que ocorre no imbricamento entre os saberes profissionais e os saberes da docência, estabelecido no transcorrer da experiência do professor, a partir de reflexões na e sobre a prática, com a transformação das suas concepções, permitindo-lhe redimensionar a sua ação pedagógica.

Entendemos, pois, que esse processo não é igual para todos os professores, pois depende de vários fatores relacionados à sua trajetória profissional e pessoal. Essas afirmações encontram subsídios nas pesquisas de Isaia e Bolzan (2004, 2006, 2007), que embasaram o presente estudo.

Por conseguinte, compreendemos o processo formativo dos professores de Fisioterapia como acontecendo especial e especificamente, para cada um dos sujeitos, em diversos graus de amplitude e de riqueza.

O que podemos postular é que este processo inicia-se na escolha (consciente ou não) pela docência, passando pelas fases iniciais nas quais o professor busca respaldo em modelos e depois passa a criar um modo próprio de ser professor, ampliando-se por meio da experiência e sendo potencializado por ações como a busca de maior qualificação docente. Essa busca reflete a insatisfação do professor com a falta de formação instituída, e o leva a obter subsídios para iniciar um processo reflexivo, o qual favoreça a tomada de consciência sobre as suas concepções e, desta forma, a transformação das ações docentes.

As narrativas dos docentes bem comprovam esse postulado:

[...] essas coisas eu vou aprendendo, no início eu não sabia, eu achava que eu dava o conteúdo e que todos tinham que reagir da mesma maneira, todos tinham que assimilar, tinham que produzir aquilo e pronto. Depois [...] foi melhorando esse entendimento (Profa. Elisa)

[...] a necessidade de estar constantemente aprendendo. [...] Não acredito que a minha formação tenha terminado (Profa. Maria)

[...] hoje eu consigo olhar mais, olhar pelas laterais, sair daquela linha reta. [...] estar na frente deles ainda é um desafio [...] (Prof. Antônio)

Podemos dizer, assim, que a aprendizagem da docência superior de fisioterapeutas acontece em um duplo movimento, produzindo e sendo produzida no

processo formativo continuado, o qual não apresenta ponto de chegada, mas se dá ao longo do percurso profissional do professor.

4.2 Dimensões conclusivas: construindo possibilidades

É com satisfação que finalizamos esta etapa, na qual é possível tecermos algumas conclusões a partir do estudo realizado. Sabemos que esse processo não termina aqui, mas que continuaremos aprendendo a cada vez que repensarmos sobre o estudo desenvolvido. Cada sujeito que dedicar seu tempo a lê-lo, poderá aprender com ele, mas também efetuar compreensões que ultrapassam o que escrevemos nestas linhas, pois cada um faz a leitura de acordo com as suas próprias teorias e concepções. As considerações que seguem, portanto, são provisórias e pessoais, refletindo as opções teóricas e epistemológicas das pesquisadoras e a sua capacidade de compreender e de postular, a partir do material construído no decorrer da pesquisa, novas formas de pensar e de produzir a docência.

As categorias de análise construídas sobre os processos constitutivos da docência superior de professores fisioterapeutas foram *a força da formação de fisioterapeuta, desafios pedagógicos face à docência e aprendendo a ser professor*.

Este conjunto de categorias reflete as características desse processo, demonstrando as suas facetas e nuances, as quais revelam que não é um processo uniforme para os sujeitos, ou seja, esse processo é marcado por diversos elementos implicando a pessoa que o vivencia.

A categoria *a força da formação de fisioterapeuta* deixa evidente que os profissionais fisioterapeutas, ao não possuírem formação para a docência, valorizam e se utilizam de saberes da Fisioterapia para a sua atuação, de maneira que os conhecimentos teóricos de distintas áreas de atuação e de disciplinas e a experiência prática como fisioterapeuta, necessária para uma contextualização do que é ensinado em aula, fazem parte desta característica. Da mesma forma, os elementos mobilizadores da docência destacados por estes professores dizem respeito, também, à área da Fisioterapia.

Desafios pedagógicos face à docência, a segunda categoria construída, nos mostra que estes professores encontram obstáculos na sua ação pedagógica, especialmente no início de sua trajetória docente, além de, muitas vezes,

demonstrarem uma incipiente tomada de consciência sobre os processos de ensino e de aprendizagem pelos quais são responsáveis.

Desta forma, observamos que a escolha pela docência, para muitos, ocorreu de maneira circunstancial, sem a devida dimensão sobre a atividade que iriam seguir. Eles passaram por dificuldades ao iniciarem a carreira docente, devido à ausência de formação para a mesma; por esse motivo, declararam seguir modelos de mestres que atuaram em sua formação. A ação pedagógica empreendida, muitas vezes, foi contraditória, pois ora falavam em processos nos quais o aluno deveria ser autônomo, ora deixavam explícito que a ação proposta estava baseada no modelo tradicional de ensino, a partir do qual há transmissão de conteúdos a alunos passivos. Demonstraram haver uma co-dependência no processo de aprender, pois viam os alunos como sujeitos que ainda não mudaram sua maneira de portar-se no processo de ensino e de aprendizagem, esperando que as ações diferenciadas partissem do professor. Por fim, os docentes demonstraram que encontram certa dificuldade em aliar a teoria à prática profissional.

Já a categoria *aprendendo a ser professor* foi construída a partir de narrativas que apontam evidências de um processo de aprendizagem da docência superior por parte dos sujeitos da pesquisa, ao explicitarem características próprias a esse processo. A aprendizagem docente entendida como um processo contínuo, inacabado, é reconhecida como um processo ininterrupto que se dá a partir da possibilidade de reflexão sobre a prática que desenvolvem. Essa tomada de consciência é o que faz com que os docentes explicitem que a formação é um processo permanente. Outra característica desse processo é o entendimento de que a aprendizagem é algo que precisa de significação por parte do próprio sujeito que aprende, ou seja, não é algo que se possa inculcar de fora para dentro, mas que o próprio sujeito necessita incorporar, realizando um trabalho pessoal de apropriação.

Ainda, nesta categoria encontramos que as políticas públicas possuem força para encaminhar a atividade docente. A partir do ano de 2002, no qual as diretrizes curriculares entraram no cenário (RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002) da formação de fisioterapeutas, observamos que os docentes precisaram passar por um processo de adequação ao “novo” modelo de formação por meio da transformação da sua prática pedagógica. O processo de modelagem do currículo do curso para essa adequação contou com a participação de todos os docentes do curso, além de alunos. Isso favoreceu a construção coletiva do PPP do curso, fazendo com que os professores

refletissem, trocando idéias, a partir desse processo. Essa relação coletiva e colaborativa, na qual os professores puderam pensar sobre a sua prática e confrontar concepções com seus colegas, favoreceu a tomada de consciência sobre as suas ações, permitindo, dessa forma, a transformação das concepções sobre ensinar e aprender, o que, certamente, implicou na mudança da prática pedagógica docente.

A partir dessas reflexões construímos algumas idéias provisórias:

- A formação docente, por não ser um produto e sim, um processo, precisa ser entendida como algo a ser construído por cada docente que, ao tomar consciência do seu inacabamento como profissional, busca mais. Logo, podemos dizer que um professor aprende a sê-lo em um processo que é individual no sentido de que é único para cada um, mas que precisa ocorrer coletivamente, para ser potencializado, no compartilhar entre colegas que aprendem de maneira colaborativa.
- Os profissionais formados em cursos de bacharelado, em especial os fisioterapeutas, muitas vezes, se tornam professores sem possuírem a consciência de que existem múltiplas possibilidades de atuação docente. Desse modo, entendemos que a ultrapassagem dessa barreira precisa ser estimulada.
- As políticas públicas para o ensino superior têm a força de encaminhar a trajetória de professores, ao destinar estímulos como progressão funcional na carreira para os professores que se titulam ou que produzem no âmbito da pesquisa. Entretanto, para alcançarem a formação específica para a docência, as políticas necessitam ampliar os méritos pontuados.
- A força das políticas públicas no encaminhamento da trajetória de professores é demonstrada pelas novas DCN para os cursos de graduação na área da saúde e da Fisioterapia, pois processos de transformação podem ser vistos nestes cursos, estimulados por essas políticas.
- A Lei orgânica do SUS (LEI 8.080, 1990) fez com que transformações na atuação de profissionais da área da saúde ocorressem. Esta tem se voltado a uma visão mais integral do ser humano e a uma maior humanização, acontecendo de forma interdisciplinar, garantindo às pessoas atendidas por

esses profissionais mais dignidade, respeito e atendimento ético, contemplando também, aspectos preventivos.

- A prevenção na área da saúde nos parece requerer uma grande mudança de atitude dos profissionais, algo que precisa de esforços por parte de todos, pois é um grande passo para melhorias das condições de saúde para a população. Isso afeta a atuação de professores, ao terem que se adequar para a formação de profissionais com essas novas concepções, além de refletirem sobre o próprio processo formativo docente.
- A expansão de estudos sobre a formação de professores é necessária, como forma de ampliar, aprofundar ou contestar os resultados dos estudos que vêm sendo feitos. Desse modo, é possível que haja uma tomada de consciência por parte de professores, de instituições e das instâncias superiores que são responsáveis pelas políticas, sobre a carência de um processo de formação instituído e da sua importância para a qualificação do ensino superior, de forma que a formação acadêmica seja condizente com as necessidades da realidade brasileira.
- 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 de toda a trajetória profissional.

O estudo realizado nos possibilitou reflexões que acreditamos contribuirão ao campo da formação de professores para o ensino superior e da Pedagogia Universitária. Especialmente, ao abordar aspectos referentes aos processos constitutivos da docência superior de professores fisioterapeutas, destacamos que as idéias construídas podem favorecer a valorização dos mesmos para a busca de maior qualificação das práticas docentes na área da saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. Construindo a Docência no Ensino Superior: Relação entre Saberes Pedagógicos e Saberes Científicos. In: ROSA, D. G; SOUZA, V. C. **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Propostas Curriculares em Questão: Saberes Docentes e Trajetórias de Formação. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (p. 43-62)

ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ANDRADE, A. D.; LEMOS, J. C.; DALL'AGO, P. Fisioterapia. In: HADDAD, A. E. et al (Org.). **A trajetória dos Cursos de Graduação na Saúde**: 1991 – 2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BATISTA, N. A.; DA SILVA, S. H. S. **O Professor de Medicina**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BAUER, M. W. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (p. 90-113).

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (p. 57-68)

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002. (p. 9-27)

_____. **O Aluno Professor do Curso de Pedagogia**: Construções Pedagógicas e Epistemológicas na Formação Profissional. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado (02-1734-2). FAPERGS – PPGE/CE/UFSM, 2002-2006.

_____. Verbetes. In: CUNHA, M.; ISAÍIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia Universitária**: Glossário. Vol. 2 Inep/Ries: 2006. (p. 349-405)

_____. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos**: Novas Perspectivas para a Educação Básica e Superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado (02-1734-2). Relatório de pesquisa. CNPQ – PPGE/CE/UFSM, 2007.

_____. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos:** Novas Perspectivas para a Educação Básica e Superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado (02-1734-2). CNPQ – PPGE/CE/UFSM, 2007-2009.

_____. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos:** Novas Perspectivas para a Educação Básica e Superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado (02-1734-2). Relatório de pesquisa. CNPQ – PPGE/CE/UFSM, 2008a.

_____. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Porto Alegre, RS: 2008b. (anais) (p. 102-120)

BOLZAN, D. P. V; ISAÍÁ, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, RS, v. 29, n 03, p. 489-501, 2006.

BRASIL. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te Cuente:** Ensayos sobre Narrativa y Educación. Barcelona: Laertes, 1995. (p. 11-59)

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Definição de Fisioterapia.** Disponível em http://www.coffito.org.br/conteudo/con_view.asp?secao=27 Acesso em: 16 de junho de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 1.210 de 07 de dezembro de 2001. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2008.

_____. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 4 de 19 de fevereiro de 2001. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2008.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora:** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997.

_____. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a Docência e sua Formação. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, RS, v. 27, n 03, p. 525-536, 2004.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Porto Alegre, RS: 2008. (anais) (p. 1-10)

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, RS, v. 29, n 03 p. 537-549, 2006.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (p. 95-112)

FREITAS, M. T. de A. A memória como um fenômeno social. In: FREITAS, M. T. de A. **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. (p. 27-33).

_____. Implicações da Teoria Sócio-histórica para a pesquisa em Educação. In: URT, S. da C. (Coord. e Org.) **Psicologia e Práticas Educacionais**. 1ª ed., v. 1. Campo Grande – MS: UFMS, 2000. (p. 31-52).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, C. M. Estrutura Conceptual da Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: Para uma Mudança Educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999. (p. 18-68; p. 136-258)

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Novos Sentidos para a Ciência. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (p 34-68).

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

GRILLO, M. et al. Conhecimento escolar e transposição didática: o posicionamento de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. **Educação superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: Ed. Ulbra, 2001. (p. 149-167).

GUEDES, A. P de O.; VALENTE, R. M. M. Narrando a história de um processo coletivo de construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A. **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. (p. 37-48)

HADDAD, A. E. et al (Org.). **A trajetória dos Cursos de Graduação na Saúde**: 1991 – 2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Introdução).

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional de Professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. (p. 31-61)

_____. Trabalhando con narrativas biográficas. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Orgs.). **La narrative en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. 1ª Ed., 1ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. (p. 183-235)

ISAIA, S. M de A. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior**: um estudo sobre as trajetórias docentes. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003.

_____. O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: **I Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

_____. Verbetes. In: CUNHA, M.; ISAÍIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia Universitária**: Glossário. Vol. 2 Inep/Ries: 2006. (p. 349-405)

_____. **Ciclos de Vida Profissional de Professores do Ensino Superior**: Um Estudo sobre Trajetórias Docentes. Projeto Integrado de Pesquisa (500421/2003-0). Relatório técnico de pesquisa. CNPq – PPGE/CE/UFSM, 2007.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. Santa Maria, CE/UFSM, v.29, nº02, 2004. (Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente) (p. 121-133)

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: **XII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Recife, PE: 2006. (p. 1-15)

_____. Trajetória Profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. dal P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. (p. 107-118)

_____. Compreendendo os Movimentos Construtivos da Docência Superior: Construções sobre Pedagogia Universitária. In: **Linhas Críticas**, v.14, nº26, 2008. (p. 43-58)

ISAIA, S. M. de A; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG: 2007. (p. 1-14)

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (p. 90-113).

LENZ, N. **As Concepções Teóricas Acerca do Ensino da Língua Materna: um Estudo com Professoras do Ensino Médio**. 2008, 70p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

LENZ, N.; AUSTRIA, V. C.; BOLZAN, D. P. V. O Ensino da Língua Materna: as Concepções de Professoras do Ensino Médio. In: **Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas**. Porto Alegre: RS, 2008. (anais) (p. 261-266)

LOPES, J. J. M. De Malinovsky a Bakhtin: as contribuições para o trabalho qualitativo. In: FREITAS, M. T. de A. **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. (p. 15-25)

LUCARELLI, E. Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, RS, v. 27, n 03, p.503-524, 2004.

_____. Cómo Enseñar em la Universidad: el Desafio de um campo en construcción. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Porto Alegre, RS: 2008. (anais) (p.121-134)

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente. In: ____ (Org.). **Docência na universidade**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (p. 9-26)

MORAES, R. Uma Experiência de Pesquisa Coletiva: introdução à Análise de conteúdo. In: GRILLO, M. C.; MEDEIROS, M. F. **A Construção do Conhecimento e sua Mediação Metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. (p. 111-130)

_____. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão possibilitada pela análise textual descritiva. In: **Ciência e Educação**, v. 9, n 2, 2003. (p. 191-211)

MOROSINI, M. C.; CUNHA, M. I; FERNANDES, C. M. B. Produção científica sobre educação superior no RS: um estudo das dissertações e teses, periódicos e livros. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, RS, v. 28, n 03, 2005. (p. 487-503)

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (p. 15-33)

OLIVEIRA, V. F. Verbetes. In: CUNHA, M.; ISAÍÁ, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2 Inep/Ries: 2006. (p. 349-405)

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetividade. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (p. 25-41)

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, H. M. F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006, 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. In: **Liinc em Revista**, v. 01, n. 01, 2005. (p. 3-15). Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103.pdf> Acesso em: 28 de junho de 2009.

POWACZUK, A. C. R. **As Trajetórias Formativas e os Movimentos Construtivos da Professoralidade Alfabeticadora**. 2008, 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA. Centro de Ciências da Saúde/UFSM. Disponível em: <http://www.coperves.ufsm.br/prograd/not.php?id=376> Acesso em: 15 de maio de 2008.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil**. 2ª ed., reimp. Barueri – SP: Manole, 2008.

RIEGEL, F. **Saberes de Docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem e as Implicações das Políticas Públicas de Saúde e Educação**. 2008, 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (p. 77-92)

SELBACH, P. T. S. **Desafios da Prática Pedagógica Face à Docência Universitária: um Estudo com Professores do Curso de Enfermagem**. São Luis, MA: EDUFMA, 2009.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Reimpresão. Madrid: Morata, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Currículo do Curso de Fisioterapia: Manual de Orientação do Currículo do Curso de Fisioterapia, 1984.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: Seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes: 1994.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995. Obras Escogidas, v. III

VOGT, M. S. L. **Os Princípios Andragógicos no Contexto do Ensino-aprendizagem da Fisioterapia**. 2007, 199p. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, 2007.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). World Declaration on High Education for the Twenty-First Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education. Oct 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm Acesso em: novembro de 2006.

APÉNDICES



APÊNDICE A - Roteiro de tópicos-guia para entrevista narrativa – 1ª. etapa**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE FISIOTERAPIA****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Ano da formação inicial e local
- 4- Pós-graduação, ano, local e em que área

TÓPICOS-GUIA

- 5- Fale sobre a sua trajetória profissional.
 - 5.1- Como foi a escolha pela profissão de fisioterapeuta?
 - 5.2- De que forma ocorreu a sua entrada para a docência (e em que ano)?
- 6- Fale sobre um fato ou situação que o mobilizou para a continuidade da formação.
- 7- Para você, professor, o que é ensinar?
- 8- E o que é aprender?
- 9- Como você, professor, pensa que aprende?
- 10- De que forma você planeja a sua ação pedagógica (atividades de ensino)?
 - 10.1- Há um registro desse planejamento?
 - 10.2- Que elementos são contemplados (cronograma, bibliografia, ementa, avaliação)?
- 11- Destaque alguma atividade (proposta de trabalho) que você pensa que promove a aprendizagem dos alunos.
- 12- Há alguma coisa a mais que você queira dizer para complementar o que já foi dito?

APÊNDICE B - Roteiro de tópicos-guia para entrevista narrativa - 2ª etapa

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: SABERES E
FAZERES DE PROFESSORES DE FISIOTERAPIA**

1- O que aconteceu com a sua prática pedagógica (trabalho docente) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Fisioterapia, de 2002?

2- Você participou/participa da elaboração do novo PPP do curso? De que forma?

APÊNDICE C – Dados contidos no material didático disponibilizado pelo professor

PROFESSOR	MARIA	JOANA	JOÃO	ANTÔNIO	ANA	ELISA
Objetivo da disciplina	S	S	S	N	S	S
Programa teórico e/ou prático	S	S	S	S	S	S
Bibliografia	S	S	S	S	S	S
Forma de Avaliação	S	S	N	N	N	S
Informações/ativ. complementares	Explicação de como é a disciplina; orientações gerais; explicação de como serão as vivências práticas	Desenvolvimento explicado de cada item do programa; o porquê de estudar a disciplina; dinâmicas interativas; portfólio (apenas mostrou)	N	N	N	N
Folha de presença diferenciada	N	O aluno assina folha pronta	N	Anotações diversas em caderno (apenas mostrou)	N	N

QUADRO 3 – Dados contidos no material didático* disponibilizado pelo professor.

* Quadro construído com base no material que o professor disponibilizou para a pesquisa, o qual, segundo os docentes, é entregue aos alunos no início do semestre letivo. Houve materiais que alguns docentes apenas mostraram e que incluímos neste quadro. Outros materiais podem ter sido produzidos, assim como outras práticas, no entanto, nos limitamos ao material exposto e explicitado pelos professores.

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do Projeto: “Processos Constitutivos da Docência Superior: Saberes e Fazeres de Professores de Fisioterapia”

Pesquisadora responsável: Dóris Pires Vargas Bolzan

Autora: Verônica Cardoso Austria

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 9161-8096 (pessoal) e (55) 3220-8023

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B

Essa pesquisa, a ser realizada com os professores do curso de Fisioterapia da UFSM, tem como objetivo central investigar como se constitui a docência para os professores fisioterapeutas que atuam neste curso.

Para tanto, os professores participarão de entrevistas semi-estruturadas. Será necessário gravar estas entrevistas, com autorização de cada docente, para que não se percam detalhes das falas destes professores.

Após realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao professor para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que este considerar necessário.

Além disso, será solicitado ao professor o material que utiliza para a organização da disciplina, como por exemplo, a ementa, ficando a critério do mesmo autorizar ou não a cópia do material para análise.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela autora e estando sob responsabilidade apenas das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os participantes podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral ou risco aos participantes. Também não acarretará custos ou despesas ao participante. Os possíveis benefícios para os docentes estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los,

pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a estas experiências e refletir também sobre suas ações presentes e futuras.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Saúde/Fisioterapia e/ou da Área de Educação e/ou divulgados em eventos das áreas.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, a autora estará disponível pelo telefone (55) 91618096, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor participante

no. de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM. Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar –
Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email:
comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXOS




ANEXO 1 – Termo de Autorização Institucional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE FISIOTERAPIA E REABILITAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Pelo presente, eu, Prof. Edson Missau, chefe do Departamento de Fisioterapia e Reabilitação da UFSM, autorizo o recrutamento dos professores do referido departamento, para a realização de entrevistas semi-estruturadas com os mesmos, para a pesquisa “A Constituição da Docência Superior: um estudo com professores do curso de Fisioterapia da UFSM”, cujo objetivo é investigar como se constitui a docência para os professores fisioterapeutas que atuam neste curso. Esta pesquisa tem como pesquisadora responsável a Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan e como autora, a fisioterapeuta e mestranda em Educação Verônica Cardoso Austria.


Carimbo e assinatura
Chefe do Departamento de Fisioterapia e Reabilitação/UFSM

PROF. EDSON MISSAU
CHEFE DO DEPT. DE FISIOTERAPIA
E REABILITAÇÃO

Santa Maria, 22 de julho de 2008.

ANEXO 2 – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Processos constitutivos da docência superior: um estudo com professores do Curso de Fisioterapia da UFSM

Número do processo: 23081.010975/2008 -54

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0158.0.243.000-08

Pesquisador Responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Outubro/2009 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 12/08/2008

Santa Maria, 14 de Agosto de 2008.



Lissandra Dal Lago

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM
Registro CONEP N. 243.

ANEXO 3 – Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia da UFSM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
APRESENTAÇÃO

Santa Maria é uma cidade com aproximadamente 250 mil habitantes, situada na região central do Rio Grande do Sul. A cidade constitui-se como referência da Região Centro do Estado, atraindo um contingente populacional que vem em busca, entre outras coisas, de melhores recursos de atenção à saúde, maiores ofertas no comércio, além das oportunidades de estudo e empregos.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi a primeira universidade federal localizada fora das capitais estaduais, constituindo-se no marco da descentralização do ensino superior no Brasil. Criada em 1960, congrega hoje 44 cursos de graduação com 58 habilitações e 48 cursos de Pós Graduação (14 de especialização, 24 de mestrado e 11 de doutorado) onde estão matriculados 15.744 alunos e cujo orçamento para 2005 atingiu 194 milhões de reais.

Os cursos da área da saúde estão, todos, lotados no Centro de Ciências da Saúde (CCS) nomeadamente: Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Odontologia. Estes cursos contam com 1800 alunos, onde 331 professores constituem seu quadro docente.

Para o desenvolvimento de estudos e de pesquisas, o Curso de Fisioterapia conta com os Laboratórios de Cinesioterapia e de Eletrotermofotodidroterapia nas dependências do Centro de Ciências da Saúde e, com as instalações do Hospital Universitário de Santa Maria - com a característica de hospital-escola. Conta, também, com a Biblioteca Central da UFSM e com a Biblioteca Setorial do HUSM.

Quanto ao acompanhamento de projetos, o Centro de Ciências da Saúde dispõe do Gabinete de Projetos (GAP), da Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), órgãos por onde tramitam os projetos dos Cursos do Centro.

O Curso de Graduação em Fisioterapia da UFSM, foi implantado no ano de 1977, juntamente com o Departamento de Fisioterapia e Reabilitação, no Decanato do Professor Fugued Calil, através do **Decreto 194/77** do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, sendo reconhecido pela **Portaria nº 58, do Ministério da Educação e Cultura emitida em 16/01/1980**. Até a presente data, o Curso já graduou 915 Fisioterapeutas e conta atualmente com 188 alunos matriculados. Possui características de atuação multidisciplinar, na promoção, prevenção, atenção e reabilitação em nível ambulatorial, hospitalar e comunitário, nas diversas áreas clínicas, dentre elas a neurológica, a musculoesquelética e a cardiopneumológica, com atenção voltada para o corpo humano em movimento.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
JUSTIFICATIVA

As últimas décadas do século passado e os anos iniciais deste novo milênio são marcadas pelo desenvolvimento tecnológico, que influencia a produção de conhecimentos das Ciências da Saúde. A tecnologia avança, fazendo surgir novos métodos diagnósticos terapêuticos, em qualquer dos níveis de atenção à saúde humana.

É missão da Universidade propiciar aos acadêmicos, durante sua formação, o acesso à modernização através de processos pedagógicos que favoreçam a sua formação e possibilitem a sua atuação nos Sistemas de Saúde Público e Privado.

O momento atual é de aproximação do Ministério da Saúde com o Ministério da Educação, na perspectiva de formar um profissional capaz de transitar em qualquer sistema de saúde, desempenhando plenamente suas funções e prestando um serviço de qualidade à sociedade.

Neste sentido, o Curso de Fisioterapia conta com Serviços de Saúde Especializados e complementares da Secretaria de Saúde do Município que têm como referência o Centro de Diagnóstico e Atenção Secundária - CEDAS e a Policlínica do Rosário. Nestes, são realizados atendimentos médicos especializados e ainda atendimentos de psicologia, fisioterapia e nutrição.

Por ser pólo regional de média e alta complexidade no tratamento à saúde, a SMS/SM, através de seus respectivos serviços, encontra dificuldades no gerenciamento para efetiva atenção na demanda local e regional. Há um grande acesso a estes serviços de pessoas de outros municípios da região que buscam não só as especialidades, como também, atenção primária nos Pronto-Atendimentos. Estudos realizados pela própria SMS/SM e segmentos da UFSM demonstraram que esses atendimentos poderiam ser resolvidos em suas cidades de origem. Tal dinâmica, se adotada efetivamente, resultaria no uso adequado dos serviços de Pronto Atendimento e outros de maior complexidade, possibilidade de maior acessibilidade da clientela que realmente necessita desses serviços para resolução de seus problemas de saúde.

A secretaria Municipal de Saúde/SM tem buscado relações com Instituições Formadoras de Recursos Humanos na área da Saúde, oportunizando campos para aulas práticas e estágio para experiências curriculares e profissionalizantes a acadêmicos dos diferentes cursos da UFSM e demais instituições formadoras do município.

O desafio do momento é organizar uma matriz curricular que contemple as necessidades do formando e os anseios da sociedade. Refletindo sobre isso, nos debruçamos sobre a LDB, sobre as resoluções do CNE que tratam das diretrizes curriculares, Lei orgânica do SUS, Projeto Político Pedagógico da UFSM e sobre as resoluções do COFFITO, que tratam dos padrões mínimos de qualidade para os Cursos de Fisioterapia.

Atendendo a esta legislação, no que concerne à estruturação dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, partiu-se, inicialmente, da conceituação do que venha a ser a Fisioterapia e a Saúde e suas inter-relações, para melhor qualificar o profissional e torná-lo apto a atuar no novo modelo de Sistema de Saúde, que entende o homem como um todo e a pluralidade da determinação da doença, formando profissionais generalistas, com perfil de formação contemporânea com referenciais universais de qualidade.

A definição de Fisioterapia segundo a Resolução do COFFITO, Decreto 9.640/84, Lei 8.856/94 "É uma ciência da Saúde que estuda, previne e trata os distúrbios

cinético-funcionais, intercorrentes em órgãos e sistemas do corpo humano, gerados por alterações genéticas, por traumas e por doenças adquiridas. Fundamenta suas ações em mecanismos terapêuticos próprios, sistematizados pelos estudos da Biologia, das ciências morfológicas, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da biomecânica, da cinesia e da sinergia funcional de órgãos e de sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais".

A definição de Saúde segundo o artigo 196 da Constituição Federal de 1988 "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação".

Com o compromisso de organizar uma matriz curricular que contemple as necessidades do formando e os anseios da sociedade, foi realizado o Seminário de Avaliação Institucional do Curso de Fisioterapia, com o objetivo de ampliar e aprofundar as discussões e consolidar a proposta definitiva do Projeto Político Pedagógico do Curso. Em dezembro de 2002 no evento comemorativo aos 25 anos do curso de Fisioterapia da UFSM, foram convidados palestrantes desta e de outras instituições, vinculados a esta temática, o que reforçou as discussões em andamento.

A fim de manter uma coerência interna entre os marcos referencial, conceitual e estrutural, foram realizadas revisões para, então, se organizar um diagnóstico acerca das ações de Fisioterapia que estavam sendo efetivamente desenvolvidas pelos docentes nas diversas disciplinas do curso. Este foi o tema do I Seminário sobre o Marco Estrutural, do Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia, o qual possibilitou ter uma visão ampliada e documentada do trabalho realizado do 1º ao 9º semestre do curso, objetivando a construção da nova matriz curricular. À medida que os professores apresentavam suas disciplinas, ficava mais claro "que Fisioterapeuta se queria formar". Houve participação significativa de alunos e docentes do Curso, mas percebeu-se que seria necessário aprofundar alguns conceitos, em especial educação, educador, educando, saúde, SUS e trabalho.

Os resultados deste evento passaram pelo crivo da Comissão de Elaboração e Sistematização do Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia e, foram novamente revalidados pela comunidade acadêmica do Curso em Seminário realizado posteriormente.

Dando prosseguimento ao processo de construção do PPP e de posse de um "diagnóstico" do atual currículo foi realizado o II Seminário sobre o Marco Estrutural do Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia, quando ocorreram discussões acerca da necessidade de construção de eixos transversais que permitissem maior coerência interna entre os semestres e a integralidade no Curso, bem como sobre o crescente grau de complexidade de Fisioterapia a serem desenvolvidas durante a formação acadêmica. Também ficou evidente a necessidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão; a teoria e a prática na graduação, criando mecanismos para romper com a cultura segmentar existente. Para isso se fez necessário revisar e refletir sobre os projetos desenvolvidos pelo Departamento de Fisioterapia, buscando estabelecer maior aproximação com o Curso de Graduação.

É importante ressaltar que ficava mais evidente para o corpo docente do Curso, a necessidade de desenvolver estudos, pesquisas e projetos de extensão dentro das linhas de pesquisa do Departamento de Fisioterapia, no sentido de fortalecer a produção de conhecimentos.

Com base nisso, foram realizadas reuniões dos docentes, as quais possibilitaram um aprofundamento da discussão de todas estas questões, bem como efetivar um trabalho de desdobramento das diferentes disciplinas existentes no atual currículo. Este exercício possibilitou a identificação dos conteúdos mais

Data:

____/____/____

Coordenador do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
JUSTIFICATIVA (continuação)

ênfatisados no decorrer do Curso, bem como dos conteúdos considerados relevantes e/ou pertinentes no sentido de favorecer a compreensão e discussão do perfil epidemiológico do país, município e região.

Outro aspecto que foi questionado aos participantes dos encontros dizia respeito às relações estabelecidas entre os mais variados conteúdos e, se realmente se evidenciava uma integração com outros conhecimentos teóricos e práticos.

Enfim, o curso de Fisioterapia da UFSM vem concretizando a sua caminhada de forma a assegurar que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam respaldados numa diretriz curricular que tenha como eixo norteador o contexto social e a sua problemática levando o profissional a posicionar-se de maneira consciente e comprometida.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
OBJETIVOS

O Curso de Fisioterapia da UFSM, de acordo com o currículo estabelecido pela Resolução nº 04/83, visa formar o profissional liberal, de nível superior, para atuar de forma autônoma e/ou em equipe multiprofissional na prevenção, promoção, proteção e reabilitação das funções orgânicas, através da terapia física. Visa ainda proporcionar, além do incentivo à pesquisa, embasamento e processos pessoais de atuação profissional no sentido de considerar o homem um complexo morfofuncional e psicossocial, através de conhecimentos, experiências e atividades teórico-práticas.

Os objetivos referentes ao novo Projeto Político Pedagógico do curso de Fisioterapia, são: Capacitar recursos humanos em Fisioterapia com base e referências técnico-científicas, sociopolíticas e culturais para interagir nas diferentes situações vivenciadas pelo indivíduo e coletividade, através do ensino, pesquisa e extensão.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
ÁREAS DE ATUAÇÃO

Parte-se do pressuposto de que o Curso de Fisioterapia deve formar profissionais de caráter generalista, qualificados e capazes de resolver problemas de saúde, com enfoque geral, bio-psíquico-social. O Fisioterapeuta deverá, portanto, estar capacitado a atuar em todos os níveis de atenção de saúde, inserindo-se nos sistemas de saúde públicos e privados.

Segundo o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) respaldado nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) as áreas de atuação regulamentadas são:

1) Fisioterapia Clínica

Hospitais e clínicas
 Ambulatórios
 Consultórios
 Centros de Reabilitação

2) Saúde Coletiva

Programas institucionais
 Ações básicas de saúde
 Fisioterapia do Trabalho
 Vigilância Sanitária

3) Educação

Docência (níveis secundário e superior)
 Extensão
 Pesquisa
 Supervisão (técnica e administrativa)
 Direção e coordenação de cursos

4) Outras

Indústria de equipamentos de uso fisioterapêutico
 Esporte

5) Especialidades Reconhecidas

Acupuntura (Resoluções Coffito n. 201, de 24/06/99 e n. 219, de 14/12/00)
 Quiropraxia (Resolução Coffito n. 220, de 23/05/01)
 Osteopatia (Resolução Coffito n. 220, de 23/05/01)
 Fisioterapia Pneumo Funcional (Resolução Coffito n. 188, de 09/12/98)
 Fisioterapia Neuro Funcional (Resolução Coffito n. 189, de 09/12/98)

EXIGÊNCIAS LEGAIS

- Pessoa Jurídica:

Responsabilidade Técnica pelo serviço da empresa perante o Crefito.
 Comprovação do registro do profissional no Crefito.
 Registro da empresa no Crefito.

- Pessoa Física:

Registro do Profissional no Crefito
 Cadastramento do seu consultório no Crefito.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O Curso de Fisioterapia apresenta sua proposta didático pedagógica com conhecimentos necessários para capacitar o aluno a adquirir habilidades, atitudes e competências condizentes com o perfil profissional desejado neste projeto político pedagógico. O currículo proposto visa à formação de um profissional crítico, capaz de aprender a aprender, a ser capaz de trabalhar tanto em equipe, como em pares e/ou individualmente, levando em conta a realidade social do meio em que estiver inserido, para prestar uma atenção de forma integrada e com qualidade.

Para tanto, a matriz curricular, construída na forma de aquisição de conhecimento gradativo em termos de complexidade, privilegia uma formação com visão generalista, tanto de mundo como de profissão.

A flexibilização curricular vem com o objetivo de propiciar ao aluno a participação ativa no seu processo de formação, com conseqüente compromisso para a sua complementação, devendo ser estimulados a eleger seus próprios objetivos, métodos e estilos de aprendizagem. Essa responsabilidade com a própria formação será compartilhada com o aluno através da oferta de oportunidades para a administração de seu tempo.

O aluno disporá, também, de tempo livre para complementar sua formação, além do processo técnico-científico proposto, decidindo-se por leituras (orientadas e orientadoras), lazer, cultura, ou buscando disciplinas e atividades complementares de sua graduação, disponíveis no seu próprio curso ou outros Cursos da Instituição e até mesmo em Cursos de outra Instituição, sempre assessorado pela Coordenação do Curso.

É importante salientar que apesar deste conhecimento global e interdisciplinar, crescente em complexidade, o aluno não deverá perder de vista o objeto de estudo da fisioterapia, que é o movimento humano, fator este que deverá estar sempre presente durante a sua trajetória curricular.

As atividades extra-muros, com grau crescente de complexidade, vem sendo proposta desde os primeiros semestres, com experiências iniciais em ações de promoção e prevenção em saúde, integradas com outros profissionais, através de parcerias firmadas com órgãos e Instituições Públicas ou Privadas.

A proposta curricular busca, assim, inserir o aluno em atividades práticas de observação, já nos primeiros semestres do Curso, evoluindo a partir do 3º semestre para práticas de atuação assistida. Essa complexidade torna-se crescente, de acordo com os conhecimentos propostos na matriz curricular, para que possam partir da atuação em promoção e prevenção em direção às ações de atenção e reabilitação em saúde, o que ocorrerá nos semestres finais que antecedem o estágio.

O movimento humano, objeto de estudo da Fisioterapia, já vem apontado desde o primeiro semestre, preparando o aluno para evoluir seu conhecimento de forma crescente e complexa ao longo do curso. Já nos primeiros semestres a matriz curricular privilegia uma interação entre as disciplinas de conhecimentos básicos (do núcleo de formação inicial) juntamente com as disciplinas que tratam das questões conceituais e referenciais em saúde, sonadas ao conhecimento do que venha a ser a fisioterapia e o seu objeto de estudo, refletindo o seu aspecto histórico, conceitual e deontológico.

A Pesquisa e a Bioética também vêm reforçar esta proposta de interação, proporcionando ao aluno, conhecimentos que alicerçam uma formação consciente dos aspectos atuais, humanistas e científicos.

As disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II, previstas para os 7º e 8º Semestres (TCC I e TCC II respectivamente), ocorrerão em dois momentos, sendo o primeiro para a estruturação do seu projeto e o segundo para a sua operacionalização e conclusão.

O Curso funcionará por meio de regime semestral, com matrículas por disciplinas, tendo em vista a matriz curricular planejada, a qual foi estruturada para possibilitar ao aluno:

- Flexibilidade na estrutura curricular, com espaços curriculares para as disciplinas da parte flexível;
- Estabelecimento de seqüência de disciplinas afins, com seqüência crescente em complexidade;
- Alocação de disciplinas do antigo ciclo básico (como por exemplo a anatomia, fisiologia, embriologia, física, bioquímica, genética, dentre outras), com readequação de conteúdos e cargas horárias, de acordo com as necessidades e as exigências implicadas na composição da nova matriz curricular;
- Maior ênfase à promoção da saúde, centrada no movimento humano (objeto de estudo da Fisioterapia) reforçando o conhecimento crescente dos referenciais e das ações em saúde, nas distintas faixas etárias do ciclo vital;
- Integração de conhecimentos das ciências biológicas e da saúde com a sua correlação clínica, visando a integração dos saberes de maneira lógica e seqüencial;
- Ampliação do número de disciplinas que caracterizam conhecimentos fisioterapêuticos;
- Ampliação das áreas do estágio e do seu tempo, passando o mesmo a ser realizado em dois semestres (8º e 9º semestres);
- Ampliação das práticas e estágios para áreas junto à comunidade.

Parte Fixa e Parte Flexível:

A parte fixa corresponde a carga horária do curso, compreendendo disciplinas de conhecimento geral (Núcleo de Formação Inicial), disciplinas específicas (Núcleo de Integração do Conhecimento e Formação Profissional), as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II e Estágio Supervisionado I e II (Núcleo de Aplicação Profissional).

A parte flexível compreende disciplinas e atividades que contribuem para uma formação geral do fisioterapeuta.

DCGs - Disciplinas Complementares de Graduação: visam complementar o conhecimento no avanços científico-tecnológico. O aluno deverá perfazer um mínimo de 360 (trezentos e sessenta) horas/aulas como DCGs, podendo estas disciplinas serem cursadas junto ao Curso de Fisioterapia, ou junto a outros Cursos e/ou Instituições, desde que sejam de temática de interesse e afim com a formação necessária ao aluno.

ACGs - Atividades Complementares de Graduação (ACGs): estas ACGs deverão ser apresentadas à Coordenação do Curso, com solicitação para inclusão no histórico e estão assim distribuídas:

Projetos de Extensão
Até 100 horas

Projetos de Pesquisa
Até 60 horas

Data:

____/____/____

Coordenador do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS (continuação)

Semana Acadêmica do Curso de Fisioterapia

Até 40 horas

Jornada de Pesquisa da UFSM

Até 20 horas

Cursos de Extensão

Até 40 horas

Monitorias

Até 60 horas

Bolsas de Iniciação Científicas

Até 70 horas

Estágios extracurriculares

Até 100 horas

Congressos, encontros de Fisioterapia em áreas afins

Até 70 horas

TCCs: Trabalho de Conclusão de Curso:

Visam complementar o conhecimento do aluno, no que diz respeito à realização de pesquisa. O aluno deverá perfazer um total de 60 (sessenta) horas/aulas como TCC I e II.

Estágio Supervisionado:

Visam possibilitar o desenvolvimento do raciocínio clínico, através de vivências práticas de atuação junto à comunidade, hospitais e instituições públicas e privadas. O aluno deverá perfazer um total de 960 (novecentas e sessenta) horas/aula como Estágio Supervisionado I e II.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
PAPEL DOS DOCENTES

O papel dos docentes do Curso de Fisioterapia é o de atuar como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem.

Os docentes deverão estar atentos para as demandas sociais da contemporaneidade, primando para que o aluno receba uma formação profissional de qualidade, com posturas éticas, responsáveis e, comprometida com a cidadania dos indivíduos e com a humanização das ações em saúde, não perdendo de vista que antes de conhecer os problemas é necessário que se conheça a pessoa. A dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem evidencia a integração entre a prática e a afetividade, colocando em destaque a relação professor-aluno e a relação terapeuta-paciente. A relação terapeuta-paciente deve incluir, além de procedimentos específicos, a capacidade de ouvir, de compreender, de atender as necessidades em busca da sua causa e de ser capaz também, de dar explicações que se traduzam em um processo educativo. A relação professor-aluno deve privilegiar o ensino centrado no aluno, propiciando o auto-conhecimento, proporcionado pela auto-formação assistida, sendo o aluno responsável e autônomo pelo seu aprendizado.

O professor do Curso de Fisioterapia deverá possuir elevada qualificação profissional, com comprovado saber na área de atuação, agregando competência no domínio de conteúdos, e no domínio das técnicas pedagógicas. Deverá também, estar comprometido com a formação e atualização permanente, além de manter uma postura ética condizentes com os preceitos da profissão.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
PERFIL DESEJADO DO FORMANDO

Fisioterapeuta com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Deter visão ampla e global, respeitando os princípios bioéticos e culturais do indivíduo e da coletividade. Capaz de ter como objetivo de estudo, o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer seja nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer seja nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando preservar, desenvolver, reabilitar e restaurar a integridade de sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional, seleção e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação.

Competências e Habilidades

Os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo.

Cada profissional deve assegurar que a sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos.

Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética e da bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção em saúde não se encerra ao ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo.

Desenvolver habilidades para planejar e gerenciar serviços de Fisioterapia ambulatorial, hospitalar e em clínicas.

Possuir competência e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas.

Desenvolver capacidade adequada de comunicação verbal e não-verbal, de escrita, leitura e informação.

Desenvolver capacidade de trabalhar em equipe multiprofissional e estar apto para assumir posição de liderança que envolve compromisso, responsabilidade e habilidade para tomadas de decisões e gerenciamento de forma efetiva e eficaz.

Competências e Habilidades Específicas

Respeitar os princípios éticos inerentes ao exercício profissional da Fisioterapia;

Atuar em todos os níveis de atenção à saúde, sensibilizados e comprometidos com o ser humano;

Atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente; Reconhecer a saúde como direito e as condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integridade da assistência;

Contribuir para a manutenção da saúde e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidade;

Realizar consultas, avaliações e reavaliações do paciente, colhendo dados, solicitando, executando e interpretando exames propedêuticos e complementares que o permitam elaborar um diagnóstico cinético-funcional, para eleger e quantificar as intervenções e condutas fisioterapêuticas apropriadas, com o objetivo de tratar as disfunções no campo da fisioterapia, em toda a sua extensão e complexidade, estabelecendo prognóstico, reavaliando condutas e decidindo pela alta fisioterapia;

Elaborar criticamente o diagnóstico cinético funcional e a intervenção fisioterapêutica;

Exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social;

Desempenhar atividades de planejamento, organização e gestão de serviço saúde públicos/privados;

Prestar consultorias e autorias do âmbito de sua competência profissional;

Emitir laudos, pareceres, atestados e relatórios.

Data:

____/____/____

Coordenador do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

DAS FORMAS DE INGRESSO

Os alunos terão acesso ao curso de Fisioterapia através do concurso Vestibular; do Programa de Ingresso ao Ensino superior (PEIES); e através dos Processos de Transferência e reingresso.

DO NÚMERO DE TURMAS PARA INGRESSO

Será mantido o duplo ingresso, com os 50% melhores classificados ingressando na 1ª turma (1º semestre letivo) e os demais na 2ª turma (2º semestre letivo).

DO NÚMERO DE VAGAS

As vagas do novo currículo serão as atuais: 32 vagas para ingresso via Vestibular e 8 vagas para ingresso via PEIES, totalizando 40 vagas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
AVALIAÇÃO

A imposição legal do sistema de ensino em atribuir nota ou conceito para as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular seguirá as previsões normativas institucionais.

A avaliação de desempenho, contudo, deverá considerar critérios que valorizem o monitoramento de aquisição e aplicação crítica dos conhecimentos-habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento curricular do aluno, tendo em vista os objetivos e o perfil dos formandos previstos no projeto.

Nesse sentido, o sistema de avaliação do Curso de Fisioterapia da UFESM deverá seguir um sistema de avaliação convergente com a proposta do mesmo, ou seja, um currículo que se fundamente no princípio de que a aprendizagem não se dá de forma instantânea, tão pouco pelo acúmulo de informações técnicas ou simples repetição de técnicas ou procedimentos (aqui relacionadas aos procedimentos de fisioterapia).

Neste sentido, requer sucessivas aproximações durante o processo de aprendizagem, permitindo ao aluno a reflexão sobre as suas experiências e percepções, e na seqüência, a observação, a reelaboração e posterior sistematização do seu conhecimento acerca do objeto de estudo.

A aprovação para as disciplinas Estágio Supervisionado II e Trabalho de Conclusão de Curso II, a par da freqüência mínima exigida, será concedida ao aluno que obtiver nota final igual ou superior a sete (7,0), resultante da aplicação da média aritmética ponderada às notas das verificações de conhecimento, que compõem o respectivo sistema de verificação do aproveitamento escolar.

Não haverá realização de exames de recuperação, para os alunos que não lograrem aprovação na disciplina nos moldes descritos, devendo os mesmos, em tais circunstâncias, cursarem novamente a disciplina.

Distinguem-se dois momentos complementares na avaliação, que possibilitam o processo de reconstrução no planejamento das atividades, o acompanhamento dos avanços dos alunos, detectando dificuldades a tempo de ajustar a ação pedagógica, sendo estes:

- avaliação do processo, que apresenta as informações para acompanhar o desenvolvimento do aluno na trajetória para alcançar as habilidades e competências almejadas, considerando suas facilidades e dificuldades, possibilitando a proposta de recuperação contínua ou paralela regulamentadas pela Instituição, estratégias de superação e avanços de modo individualizado;
- avaliação de produto ou de desempenho, que apresenta as informações do desenvolvimento das competências almejadas, como resultado do processo de cada momento acadêmico, levando em conta as competências para o exercício profissional da Fisioterapia.

Avaliação Interna das Condições de Oferta do Curso

O Curso será avaliado de forma sistemática, pelo menos uma vez a cada ano letivo, envolvendo todos os seus segmentos - docentes, discentes, técnicos administrativos, egressos, usuários atendidos pela comunidade do Curso no HUSM (no ensino, na pesquisa e na extensão) e os parceiros institucionalizados - de forma a se obter subsídios que orientem no sentido da otimização do planejamento e/ou redirecionamento das atividades do Curso.

Serão utilizados os instrumentos de avaliação produzida pela Comissão de Avaliação Institucional, que darão suporte ao relatório de avaliação. Tal relatório será objeto de discussão interna, num seminário onde poderão participar todos os atores do processo. Como produto final do seminário, será produzido um documento no qual constarão os resultados e as recomendações a serem encaminhadas, na perspectiva de atender as necessidades e as exigências do Curso.

O processo de avaliação do Curso será de responsabilidade do Colegiado, cabendo a ele delegar funções a uma Comissão de avaliação, para a condução dos trabalhos. Os resultados da avaliação interna do Curso servirão para subsidiar e justificar as reformas ou os ajustes necessários no Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia.

Data:

____/____/____

Coordenador do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS


Recursos Humanos

Para a implantação do novo currículo do Curso de Fisioterapia da UFSM será necessário, em relação aos Recursos Humanos, os professores já existentes e novas contratações decentes com o perfil desejado pelo curso. Além disso, serão utilizados os fisioterapeutas do HUSM e os funcionários da Universidade Federal de Santa Maria.

Como prevê a nova matriz curricular, os alunos deverão realizar suas atividades práticas, além do HUSM, nas Unidades Sanitárias das Secretarias Municipais de Saúde. Para que isto se concretize, serão feitas parcerias para que os profissionais das áreas da saúde destas instituições possam atuar, também, junto aos alunos.

Recursos Materiais

Em relação aos recursos materiais, utilizar-se-á as instalações e laboratórios já existentes, além do HUSM. Contudo, para um melhor desenvolvimento curricular, serão necessários o estabelecimento de convênios com o Sistema Único de Saúde (SUS), a fim de que os alunos possam realizar estágios e aulas práticas. Para isso, serão estabelecidas parcerias e convênios com a Prefeitura de Santa Maria e Prefeituras de Municípios da Região e Instituições Comunitárias de Santa Maria.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE FISIOTERAPIA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR
DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR:	
Carga horária a ser vencida em:	
Disciplinas Obrigatórias	3.990
Disciplinas Complementares de Graduação	360
Atividades Complementares de Graduação	240
Carga horária total mínima a ser vencida:	4.590
PRAZO PARA A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR EM SEMESTRES:	
Mínimo	9
Médio (estabelecido pela Sequência Aconselhada do Curso)	9
Máximo (estabelecido pela Seq. Aconselhada + 50%)	14
LIMITES DE CARGA HORÁRIA REQUERÍVEL POR SEMESTRE:	
Máximo*	
Mínimo (C.H.T. dividido pelo prazo máx. de integr. + arredond.)	330
NÚMERO DE TRANCAMENTOS POSSÍVEIS:	
Parciais	11
Totais	5
NÚMERO DE DISCIPLINAS:	
O número de disciplinas poderá variar em função da oferta de DCGs.	
DADOS NECESSÁRIOS PARA A ELABORAÇÃO DO CATÁLOGO GERAL:	
<i>Legislação que regula o(a)</i>	
Currículo do Curso: Parecer CNE/CES 1.210/2001; Resolução CNE/CES 04/2002.	
Reconhecimento do Curso: Portaria n°58/1980-MEC publicado no D.O.U de 16/01/80	
Regulamentação da Profissão de Fisioterapeuta: Decreto Lei n°938/1969.	
CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR:	
*O máximo de carga horária requerível por semestre não terá limite fixado devendo, porém, atender o disposto na Resolução n. 14/2000-UFSM.	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM

NUCLEO DE FORMAÇÃO INICIAL

Ciências Biológicas e da Saúde

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
BLG 1043	Genética Humana	N	1º	OBR	(3-0)	45
EFM 1027	Cuidados Básicos em Saúde e Procedimentos de Emergência	N	1º	OBR	(2-0)	30
MFG 1028	Anatomia do Aparelho Locomotor	N	1º	OBR	(2-1)	45
MFG 1029	Histologia e Embriologia	N	1º	OBR	(3-2)	75
MIP 1011	Parasitologia	N	1º	OBR	(1-1)	30
QMC 1037	Bioquímica	N	1º	OBR	(2-2)	60
FSL 1017	Fisiologia Geral "A"	N	2º	OBR	(2-2)	60
FSL 1018	Farmacologia Aplicada à Fisioterapia	N	2º	OBR	(2-0)	30
FSR 1006	Motricidade e Desenvolvimento Humano	N	2º	OBR	(2-1)	45
MFG 1030	Anatomia dos Sistemas e Topográfica	N	2º	OBR	(2-2)	60
MFG 1031	Histologia e Histoфизиologia dos Sistemas	N	2º	OBR	(3-1)	60
MIP 1012	Microbiologia	N	2º	OBR	(2-1)	45
MIP 1013	Imunologia	N	2º	OBR	(1-1)	30
TCA 1007	Nutrição	N	2º	OBR	(4-0)	60
FSC 1067	Biofísica "A"	N	3º	OBR	(3-2)	75
MFG 1032	Anatomia Funcional do Sistema Nervoso	N	3º	OBR	(1-2)	45
PTG 1009	Patologia	N	3º	OBR	(2-3)	75

Carga Horária em Ciências Biológicas e da Saúde

870

Ciências Sociais e Humanas						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
FSR 1007	Políticas de Saúde	N	1°	OBR	(2-1)	45
FSR 1008	Iniciação à Pesquisa	N	1°	OBR	(3-0)	45
PSI 1008	Psicologia do Desenvolvimento Humano	N	1°	OBR	(4-0)	60
FSR 1009	Biotética	N	2°	OBR	(2-0)	30
SDC 1004	Saúde Pública	N	2°	OBR	(2-1)	45
ISP 1048	Introdução às Ciências Sociais para Saúde	N	3°	OBR	(3-0)	45
Carga Horária em Ciências Sociais e Humanas						
NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL						
Ciências Biológicas e da Saúde						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
FSR 1010	Cinesiologia	N	3°	OBR	(2-2)	60
FSR 1011	Fisioterapia na Promoção da Saúde	N	3°	OBR	(2-2)	60
FSR 1012	Fisiopatologia	N	4°	OBR	(6-0)	90
FSR 1013	Ergometria	N	6°	OBR	(4-0)	60
Carga Horária em Ciências Biológicas e da Saúde						
NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL						
Ciências Sociais e Humanas						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
CAD 1025	Gestão em Fisioterapia	N	5°	OBR	(2-0)	30
PSI 1009	Psicologia Aplicada à Fisioterapia	N	5°	OBR	(2-0)	30
Carga Horária em Ciências Sociais e Humanas						
60						

Data: _____/_____/_____	_____ Coordenador do Curso
-------------------------	-------------------------------

*N= Nova/E= Existente



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE FISIOTERAPIA
CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM (continuação)

NUCLEO DE INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (continuação)

Conhecimentos Fisioterapêuticos

CÓDIGO		NOBRE DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
FSR 1014		História e Fundamentos da Fisioterapia	N	1º	OBR	(2-0)	30
FSR 1015		Deontologia e Ética Profissional em Fisioterapia	N	2º	OBR	(2-0)	30
FSR 1016		Recursos Hidroterapêuticos	N	3º	OBR	(1-1)	30
FSR 1017		Cinesioterapia e Recursos Mecanoterapêuticos	N	4º	OBR	(3-3)	90
FSR 1018		Bases de Métodos e Técnicas de Avaliação	N	4º	OBR	(2-3)	75
FSR 1019		Fisioterapia na Saúde da Criança	N	4º	OBR	(3-1)	60
FSR 1020		Recursos Eletro-termo-fototerapêuticos	N	4º	OBR	(4-4)	120
FSR 1021		Fisioterapia na Saúde do Escolar	N	5º	OBR	(1-3)	60
FSR 1022		Fisioterapia na Saúde da Mulher	N	5º	OBR	(6-2)	120
FSR 1023		Fisioterapia em Amputações	N	5º	OBR	(2-1)	45
FSR 1024		Recursos Terapêuticos Manuais	N	5º	OBR	(2-3)	75
FSR 1025		Fisioterapia na Saúde do Trabalhador	N	5º	OBR	(2-2)	60
FSR 1026		Fisioterapia em Reumatologia	N	6º	OBR	(1-3)	60
FSR 1027		Fisioterapia em Pneumologia I	N	6º	OBR	(2-2)	60
FSR 1028		Fisioterapia em Cirurgias	N	6º	OBR	(2-3)	75
FSR 1029		Fisioterapia em Ortopedia e Traumatologia	N	6º	OBR	(4-4)	120
FSR 1030		Fisioterapia em Pediatria	N	6º	OBR	(4-3)	105
FSR 1031		Fisioterapia em Pneumologia II	N	7º	OBR	(2-2)	60
FSR 1032		Fisioterapia em Neurologia	N	7º	OBR	(2-2)	60
FSR 1033		Fisioterapia na Saúde do Idoso	N	7º	OBR	(2-2)	60

Conhecimentos Fisioterapêuticos (continuação)						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
FSR 1034	Trabalho de Conclusão de Curso I	N	7°	OBR	(2-0)	30
FSR 1035	Fisioterapia em Intensivismo	N	7°	OBR	(2-1)	45
FSR 1036	Fisioterapia Cardiovascular	N	7°	OBR	(3-1)	60
FSR 1037	Trabalho de Conclusão de Curso II	N	8°	OBR	(2-0)	30
Carga Horária em Conhecimentos Fisioterapêuticos 1560						
NUCLEO DE APLICAÇÃO PROFISSIONAL						
Ciências Fisioterapêuticas - Estágio Supervisionado						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
FSR 1038	Estágio Supervisionado I	N	8°	OBR	(0-34)	510
FSR 1039	Estágio Supervisionado II	N	9°	OBR	(0-30)	450
Carga Horária em Ciências Fisioterapêuticas - Estágio Supervisionado 960						
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação 360						
Carga Horária em Atividades Complementares de Graduação 240						
<p>Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____ Coordenador do Curso</p>						

*N= Nova/E= Existente