



**UFSM**

**Dissertação de Mestrado**

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DOS PROFESSORES  
DO CURSO DE FISIOTERAPIA DO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO**

---

**Mestranda: Hedioneia Maria Foletto Pivetta**

**PPGE**

**Santa Maria – RS – Brasil  
2006**

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DOS PROFESSORES  
DO CURSO DE FISIOTERAPIA DO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO**

**por**

**Mestranda: Hedioneia Maria Foletto Pivetta**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Profª Orientadora: Silvia Maria de Aguiar Isaia**

**Santa Maria, setembro de 2006.**

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

A comissão examinadora, abaixo-assinada,  
aprova a Dissertação

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DOS PROFESSORES  
DO CURSO DE FISIOTERAPIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO  
FRANCISCANO**

elaborada por  
Hedioneia Maria Foletto Pivetta

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Profª Drª Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM)  
(Orientadora)

---

Profª Drª Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

---

Profª Drª Marlene Grillo (PUC/ RS)

---

Profª Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)  
(Suplente)

Santa Maria, 06 de setembro de 2006.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS,

por ter me dado coragem para tentar, forças para seguir em frente e determinação para chegar até o fim;

A meu esposo e as minhas filhas Amanda, Júnia e Isabela que em breve estará conosco:

Pela compreensão nos momentos de ausência e paciência nos momentos difíceis;

A minha orientadora, Silvia:

Pela cumplicidade, paciência e profissionalismo com que conduziu este trabalho;

Aos meus colegas de ofício que me inspiraram: pela amizade, participação e disponibilidade, sendo que sem eles este trabalho não teria sentido;

A Carla, pela paixão e motivação que passa pela profissão, que muito me espelharam nessa caminhada;

A Deise, pelo apoio e incentivo;

As minhas coordenadoras do lar e das crianças, Aline e Gorete pela fidelidade e presteza, carinho e amizade.

## **RESUMO**

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

### **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DO CURSO DE FISIOTERAPIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO**

AUTORA: HEDIONEIA MARIA FOLETTI PIVETTA  
ORIENTADORA: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 06 de setembro de 2006.

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente as Instituições de Ensino Superior buscam novas propostas curriculares no intuito de adequar a formação profissional às demandas da sociedade. Perante essa realidade os sujeitos formadores precisam buscar subsídios para desenvolver seu ofício tornando-se essencial o repensar de sua prática. Nesse sentido, esse trabalho tem como temática as concepções de formação e docência dos professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano frente a uma proposta de ensino modular. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar que concepções de formação e de docência os professores do curso de Fisioterapia vêm construindo frente ao novo currículo. Possui como referencial metodológico a pesquisa qualitativa e tem como instrumentos de pesquisa o diário de campo e as entrevistas narrativas semi-estruturadas. Os sujeitos de pesquisa são dez professores do curso de Fisioterapia, sendo estes os mais envolvidos na viabilização deste modelo de ensino. A interpretação dos resultados deu-se por meio da análise de conteúdo a partir da redução gradual do texto qualitativo. Os achados da pesquisa indicam concepções de formação e docência que estão entrelaçadas e vêm sendo construídas ao longo da trajetória docente. Essas concepções apresentam forte influência do projeto do curso sobre o pensar e o fazer docente ao mesmo tempo em que os professores identificam as reuniões pedagógicas e a própria prática espaços privilegiados de formação e aprendizagem docente.

**Palavras-Chave:** Concepções de Formação – Concepções de docência – Docência superior

## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Post-Graduation Program on Education  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **CONCEPTIOS OF FORMATION AND INSTRUCTION OF PROFESSORS IN THE COURSE OF PHYSICS THERAPY OF THE 'FRANCISCAN UNIVERSITY CENTER**

AUTHOR: HEDIONEIA MARIA FOLETTTO PIVETTA  
ADVSISER: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA  
Santa Maria, September 06,2006

This paper is included in the line of research 'Formation', knowledge and professional development of the Post-graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria. Currently, the institutions of Superior Teaching aim new curriculum proposals in order to fit the professional formation to the demands of the society. Facing this reality, the forming subjects need to search for subsidies to develop their work, which makes necessary to rethink their practice. In this way, this work brings about the conceptions of formation and instruction of professors in the course of Physics Therapy in the "Franciscan University Center" with a new module teaching proposal. The purpose of the research is to identify and to analyze what conceptions of formation and instruction of professors in the course of Physics Therapy are being built according to the new curriculum. It has, as its methodological reference, the qualitative research and has, as its research instruments, the field daily report and the semi-structured narrative interviews. The subjects of the research are ten professors of the Physics Therapy course, being these, the most involved ones in the feasibility of this teaching model. The interpretation of results occurred by means of a gradual reduction of the qualitative text. The research finding indicate conceptions of formation and instruction that are linked to each other and are being built during the professors' trajectory. These conceptions present strong influence in the project of the course about the professors' thinking and acting processes as well as the professors identify the pedagogical meetings and the practice as privileged spaces of formation and learning in the teaching process.

**Key words:** Formation Conception - Teaching Conception - Superior Teaching

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – Matriz Curricular do Curso de Fisioterapia .....	120
Anexo 2 – Entrevista Narrativa Semi-estruturada .....	130
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	133

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>vi</b>
<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 DELINEAMENTO DO TEMA .....</b>	<b>5</b>
<b>3 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 O professor de ensino superior: processo de formação .....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 Professor do ensino superior: concepções de docência .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Currículos da Área da Saúde e Projeto Político Pedagógico do curso de Fisioterapia da UNIFRA .....</b>	<b>34</b>
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 O problema .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 Objetivos .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.1 Objetivos gerais .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3 Tipo de pesquisa .....</b>	<b>52</b>
<b>4.4 Instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>53</b>
<b>4.5 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>55</b>
<b>4.6 Sujeitos de pesquisa .....</b>	<b>57</b>
<b>4.6.1 Caracterização dos professores .....</b>	<b>58</b>
<b>4.7 Fases da pesquisa e interpretação dos resultados .....</b>	<b>60</b>
<b>5 ANÁLISE DOS ACHADOS .....</b>	<b>62</b>
<b>5.1 Eco do projeto político pedagógico em ação .....</b>	<b>64</b>

5.1.1 Olhar sobre a formação inicial .....	65
5.1.2 Estruturação modular .....	70
5.1.3 Construção coletiva .....	73
5.1.4 Dificuldades no exercício da docência .....	76
<b>5.2 Consciência de formação profissional docente .....</b>	<b>80</b>
5.2.1 Como o professor percebe a si mesmo .....	81
5.2.2 Como o professor percebe a formação do aluno .....	85
5.2.3 Como o professor percebe a sua prática .....	88
<b>5.3 Aprendizagem docente .....</b>	<b>90</b>
5.3.1 Aprendizagem docente na relação professor-professor .....	92
5.3.2 Aprendizagem na relação professor-aluno .....	99
5.3.3 Aprendizagem por meio da prática pedagógica .....	103
<b>6 EM BUSCA DE POSSÍVEIS FINALIZAÇÕES .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A grande maioria dos docentes do ensino superior, no que se refere a áreas específicas de formação técnica, não possui formação pedagógica para exercer esse ofício. A atividade docente tem início por meio de diferentes caminhos, com diferentes histórias, diferentes aspirações e expectativas. Assim, deparei-me com a docência.

Com formação específica na área da saúde, mais precisamente, em Fisioterapia, desenvolvi<sup>1</sup> minhas atividades como fisioterapeuta por, aproximadamente, nove anos. A atividade docente surgiu casualmente e tornou-se um grande desafio, pois estava muito além daquilo que poderia suportar. Não imaginava o universo de saber e de saber-fazer com o qual me depararia e, conseqüentemente, pelo qual me apaixonaria.

Porém, em pouco tempo, as atividades que realizava na docência me angustiavam, pois acreditava que poderia fazer melhor. Não compreendia de que maneira poderia fazer, embora entendesse que precisaria fazer diferente. Acredito que essa angústia inicial se deu por estar atuando em uma proposta que ultrapassa os métodos tradicionais de ensino nos quais fui formada e também por me sentir responsável, juntamente com meus colegas, pela concretização ou não dessa proposta, pois fui, entre as nove fisioterapeutas, uma das primeiras contratadas para compor o corpo docente do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Durante esse percurso, fiz parte do colegiado do curso e fui agregando vários conteúdos em diferentes módulos que eram essenciais para a continuação dos módulos subseqüentes.

---

<sup>1</sup> Na apresentação, na análise dos achados e no capítulo que trata das finalizações do trabalho usarei a primeira pessoa quando se trata de opiniões pessoais ou interpretações da autora e a terceira pessoa quando me referir ao grupo de professores no qual me incluo.

O curso de Fisioterapia da UNIFRA possui uma proposta de ensino modular que propõe um perfil profissional diferenciado no que tange a atitudes, habilidades e competências. Prevê profissionais com formação generalista, sólida, crítico-reflexiva, humanista, com princípios éticos e bioéticos inerentes à profissão de fisioterapeuta. Para formar profissionais com esse perfil, há necessidade de que se estabeleça uma correlação da teoria com a prática, habilidades e competências aliadas a princípios curriculares e metodológicos investigativos capazes de promover essa formação. Para tal, a estrutura curricular foi organizada em módulos de ensino, baseados em três pilares essenciais: ciclo de vida, complexidade da ação e níveis de intervenção permeados pela pesquisa e extensão.

No entanto, como promover esse tipo de formação se nós, professores responsáveis, não recebemos essa formação? De que maneira poderíamos aliar metodologias investigativas se não sabíamos nem o que isso significava? Como formar profissionais crítico-reflexivos se nós, professores, não tínhamos essa concepção e essa prática?

Percebi a dificuldade que nós, professores, encontrávamos em compreender o que esse perfil formador evidenciava, em virtude de termos recebido uma formação essencialmente técnica e especializada. Entendi que, além da docência, do ensinar e do aprender, o professor é sujeito mediador nos processos de construção da cidadania dos alunos, o que nos faz repensar a formação e as maneiras de ensinar de cada um dos envolvidos nesse processo, além de perceber que apenas o conhecimento do conteúdo específico não basta para esse ofício.

Passado o deslumbramento inicial da nova profissão, começou a surgir a angústia de saber se estava exercendo o meu papel de docente de maneira competente nesse contexto formador. Foi um período que chamo de “crise de identidade profissional”, pois adorava o que fazia, mas tinha plena convicção de que só gostar não bastava para exercer o meu papel de professora.

Percebi, nesse caminho, que a grande maioria dos professores sentia-se como eu e lutava para se agregar a essa proposta de formação tão diferenciada e inovadora. Cada qual desenvolvia seus métodos com o entendimento de que a reprodução do papel consagrado de professor que vem de sua formação inicial não mais tinha lugar nesse espaço.

Iniciamos uma série de tentativas, de acertos e erros, na vivência de estar em diferentes papéis, transitando por entusiasmos e decepções, por maior volume de trabalho, maior dedicação e comprometimento, desejos, capacidades e limitações, enfim, em busca de aprender a fazer fazendo. Desse modo, buscamos a máxima qualidade no aprender a ser, a conhecer, a viver juntos na construção dessa proposta que resgata o verdadeiro entendimento do profissional de saúde que queremos formar.

Muitas experiências positivas e negativas foram ocorrendo. Aproveitamos o saber de cada um para construir o novo. Criamos novas metodologias, inventamos novas práticas para aproximar o saber teórico-prático da proposta que buscávamos e, gradualmente, estamos construindo essa proposta coletivamente.

Após várias reflexões, fui em busca do que acreditei ser o caminho para iniciar minha profissionalização como docente. Iniciei o Mestrado em Educação com a expectativa de aperfeiçoar e melhorar meus conhecimentos do que é ser professor. Tinha ciência de que o conhecimento específico da profissão de fisioterapeuta era fundamental, mas não era suficiente.

Estava trabalhando com uma coletividade, enfrentando o desafio de conviver com diferentes linguagens e diferentes saberes, ou seja, estava em busca de minha identidade como professora e também em busca de um maior entendimento de como os professores fisioterapeutas formados em um currículo conservador, tradicional, entendiam a formação e a docência e no que isso interfere em sua prática docente. Sentia a necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos pouco vivenciados na prática.

Assim, percebi a importância de identificar e analisar as concepções de formação e docência que o grupo de professores em fisioterapia possui, tendo em vista um perfil formador baseado no ensino modular. Acredito que a maneira como os professores concebem a formação e a docência pode dar conta ou não da concretização dessa proposta.

Dessa maneira, situei-me na problemática que me cercava, e surgiu o tema de pesquisa **concepções de formação/docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)**.

Para tanto, faço um breve delineamento do tema que discuto: questões relativas à Fisioterapia como profissão e à sua origem como ciência da área da saúde e o modelo biomédico no qual está inserida; o desafio da docência para esses profissionais sem formação pedagógica e, ainda, a experiência do currículo modular proposto pelo Curso de Fisioterapia da UNIFRA.

Em seguida, na sustentação teórica do projeto, abordo: os processos formativos da docência, entendendo-a como uma profissão que requer preparação específica; as concepções de formação e docência no sentido de que estas estão intimamente ligadas como a prática pedagógica do professor; os currículos de formação dos profissionais da saúde, principalmente, fisioterapeutas, que buscam inovações na educação superior; e o desafio do Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>2</sup> do Curso de Fisioterapia da UNIFRA na busca de proporcionar uma formação sólida para esse profissional, atendendo, ao mesmo tempo, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seguida, direciono o meu olhar para o projeto do curso.

Nos encaminhamentos metodológicos, utilizo a pesquisa qualitativa. A coleta de dados se fez, num primeiro momento, a partir das reuniões pedagógicas dos professores, utilizando como instrumento de pesquisa o diário de campo. Num segundo momento, por meio da entrevista narrativa semi-estruturada individual, busquei identificar as concepções de formação e docência dos professores de fisioterapia tendo por horizonte a construção do currículo modular. Os dois momentos tiveram como suporte a gravação sonora para garantir o máximo aproveitamento das falas e facilitar a análise e interpretação dos achados de pesquisa.

Pretendo, através dos achados da pesquisa, poder contribuir para o processo formativo dos professores de Fisioterapia, da mesma maneira que esses resultados poderão colaborar para a avaliação formativa do Curso. Acredito também que é uma pesquisa relevante, uma vez que, no âmbito da Fisioterapia, poucos trabalhos foram realizados com essa abordagem.

---

<sup>2</sup> O Projeto Político Pedagógico do curso de Fisioterapia da UNIFRA será referido ao longo deste trabalho com a sigla PPP, apenas mudará o ano (2003, ou 2005).

## **2 DELINEAMENTO DO TEMA**

Neste trabalho, identifico as concepções de formação e docência dos professores do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano. Para tanto, torna-se oportuno discorrer sobre o que é a profissão na atualidade, sua história, a formação profissional que é oferecida nas Instituições de Ensino Superior, bem como o desafio da docência como ofício para esses profissionais.

Tellini (1993) define a Fisioterapia como uma ciência aplicada que estuda o movimento em todas as suas formas de expressão e potencialidades, tanto nas alterações patológicas como nas repercussões psíquicas e orgânicas, com o objetivo de preservar, manter, desenvolver ou restaurar a integralidade dos órgãos e sistemas. Utiliza, no processo terapêutico, conhecimentos e recursos próprios que, baseados em condições psico-físico-sociais do indivíduo, busca promover, aperfeiçoar ou adaptar a qualidade de vida do mesmo.

Embora a Fisioterapia tenha surgido como ciência logo após as grandes guerras mundiais, sua construção histórica tem início na antiguidade. Segundo Rebelatto e Botomé (1999), o período compreendido entre 4.000 a.C. e 395 d.C. caracteriza-se por uma época em que havia uma forte preocupação com as pessoas que apresentavam diferenças incômodas, sendo que essas diferenças deveriam ser eliminadas por meio de recursos, técnicas. Desde então, agentes físicos, como a eletricidade e o movimento humano, são utilizados como terapia, como tratamento de morbidades.

Na idade média (entre os séculos IV e XV), predominou uma concepção de ordem social estabelecida no plano divino. Acreditava-se que os acontecimentos naturais eram causados por atuação divina, que as doenças eram causadas por elementos da natureza e espíritos sobrenaturais e, para a cura, utilizavam-se plantas

e recursos naturais associados à cultura religiosa. Nessa época, segundo Rebelatto e Botomé (1999), houve uma interrupção no avanço dos estudos na área da saúde, pois o corpo humano era considerado como algo inferior em relação ao espírito, havendo o interesse apenas para o aumento da produtividade (potência física).

No século XVI, os estudos voltaram-se para a compreensão do funcionamento do corpo humano e das alterações por ele sofridas. Diversos autores desenvolveram estudos referentes ao exercício físico não somente como tratamento das enfermidades, mas também com a finalidade de manutenção da saúde. Conforme Rebelatto e Botomé (1999), começou a haver, nessa época, uma divisão profissional, no sentido de diferenciar as ações profissionais conforme o estado de saúde da população, limitando a concepção de objeto de trabalho da Fisioterapia a indivíduos lesados.

No século XIX, a revolução industrial aumentou o número de acidentes de trabalho e consolidou a ciência moderna de fragmentação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento das especialidades médicas, dentre elas a Fisioterapia.

Já em meados do século XX, informa Rebelatto e Botomé (1999), o homem foi definido como um ser bio-psico-social; a partir de então, surgiram várias teorias para explicar o processo saúde-doença na perspectiva da multicausalidade.

A partir do século XX, foram muitas as mudanças na área da saúde. Devido ao aumento da complexidade em ciência e em tecnologia e também ao aumento no número de casos relativos às epidemias e às grandes guerras mundiais, o atendimento em saúde, que antes era restrito a algumas profissões, sofreu uma profunda transformação ao se delegarem funções a outros profissionais, formando-se equipes de profissionais de saúde, com obrigações e atribuições determinadas. Surgiram, então, os primeiros cursos de formação de fisioterapeutas no mundo. Na Alemanha, as primeiras escolas foram as de Kiel (1916) e Dresden (1918), (SANCHEZ, 1984).

Nos países participantes da primeira Guerra Mundial, o grande número de mortos e mutilados levou a uma diminuição na força de trabalho ativa, criando a necessidade de reincorporar os acidentados e mutilados de guerra à força produtiva. A clínica, a cirurgia, a farmacologia, a aplicação de recursos elétricos, térmicos,

hídricos e aplicação de exercícios sofreram uma evolução dirigida para o atendimento do indivíduo doente. Surgia a idéia do atendimento hospitalar (REBELATTO; BOTOMÉ, 1999).

Nessa época, surgiram também grandes centros de reabilitação, locais onde eram prescritas e realizadas as atividades de re-aprendizagem do movimento e reeducação funcional por meio, principalmente, de técnicas cinesioterápicas. Já nos tempos de paz, os tratamentos fisioterapêuticos se desenvolveram em relação a várias doenças, especialmente no que se refere à poliomielite, criando, em conseqüência, uma enorme demanda de profissionais qualificados, entre eles o fisioterapeuta (FIGUERÔA, 1996).

No Brasil, a utilização de recursos físicos na assistência à saúde dá-se por volta de 1879; porém, a prática da fisioterapia iniciou-se em 1919, com a fundação do Departamento de Eletricidade Médica da Faculdade de Medicina da USP. Os objetivos da fisioterapia, nessa época, atendiam aos altos índices de seqüelados da poliomielite e de acidentes de trabalho. Com isso, a profissão nasce com caráter puramente reabilitador.

O ano de 1969 representa um marco para a profissão, pois o Decreto-Lei 938 regulamenta que profissionais diplomados por escolas e cursos reconhecidos são profissionais de nível superior. Esse Decreto define o fisioterapeuta como um profissional apto a executar métodos e técnicas fisioterápicas com finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do indivíduo. Porém, esse conceito retrata um profissional meramente executor de técnicas, hierarquizando a relação entre as profissões da área da saúde e adotando caráter técnico e reabilitador.

Por outro lado, é a resolução do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional 80/87 que consagra o caráter autônomo do fisioterapeuta, como profissional de nível superior, membro da equipe de saúde, com área privativa de atuação que envolve avaliação físico-funcional, prescrição fisioterapêutica, programação e uso dos recursos terapêuticos, reavaliação e alta fisioterápica, podendo, inclusive, solicitar laudos técnicos e especializados.

Na atualidade, os profissionais fisioterapeutas, em sua grande maioria, continuam sendo formados por currículos cuja atividade fica restrita à capacidade

técnica de reabilitar ou, na linguagem mais recente, dar assistência. Atualmente, discutem-se conceitos como prevenir, promover, proteger, entre outros, que levam os profissionais a repensarem o contexto dessa formação.

A concepção de formação puramente assistencialista, tecnicista, biomédica e hospitalocêntrica em que a matriz curricular nos cursos de fisioterapia é oferecida, por meio de disciplinas específicas, fragmentadas, limita o pensamento do sujeito na doença e, por isso, precisa ser repensada.

O modelo biomédico é um modelo centrado no médico, o que torna os demais profissionais da saúde submissos à execução de técnicas determinadas por ele. Esse modelo condiciona a fragmentação das partes do corpo e entre corpo e mente. Para Capra (1982), esse modelo compara o corpo a uma máquina e a doença como uma avaria dessa máquina e, naturalmente, condiciona ao profissional da saúde o papel de consertar essa avaria.

Na prática diária, esses profissionais e, principalmente, o profissional fisioterapeuta, muitas vezes, deparam-se com dificuldades que inviabilizam o sucesso de sua atuação, e isso pode estar relacionado com a formação que recebeu, pela qual não é capaz de contextualizar a ação de acordo com a realidade do ser humano com o qual se depara. Não estabelece relação entre seus saberes teóricos de acordo com cada situação e cada momento de sua prática.

Por isso, pode-se dizer que os profissionais da área da saúde são geralmente profissionais de caráter tecnicista, cuja prática gira em torno de seu conhecimento científico que lhes possibilita solucionar problemas de ordem pontual com extrema rigorosidade metódica.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHON, 2000, p. 15).

Esse modelo tornou-se ineficaz, pois não se observou resolutividade através de ações puramente curativas, gerando uma demanda incontável na assistência em saúde da população.

Contrariando esse fato, a ciência, por sua vez, vem avançando em busca de um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre o mundo físico e biológico. Faz-se necessário adequar essas teorias ao mundo prático de maneira que despertem os indivíduos para a condição humana.

Morin (2000) enfatiza que existe uma inadequação dos saberes e da prática educativa moderna, que se mostra dividida, segmentada, compartimentada, enquanto a realidade mostra-se cada vez mais transversal, multidisciplinar e complexa. Para o mesmo autor, nessa inadequação tornam-se invisíveis o contexto, o multidimensional, o global e o complexo, não se promovendo, assim, a inteligência geral do indivíduo.

No entanto, uma prática educativa adequada, além do conhecimento especializado, conduz para a compreensão humana. Ao se promover a inteligência geral, contextualiza-se o objeto de estudo, tornando o conhecimento pertinente, funcional.

Não distante dessa realidade, a formação do profissional fisioterapeuta restringe-se ao conhecimento técnico e específico da área. Não são estimuladas práticas reflexivas que viabilizem o processo de análise crítica da realidade a fim de que se possa, além de identificar problemas, construir soluções e agir na prática orientada pela teoria em prol de uma práxis transformadora.

Segundo Barroso (1997), do ponto de vista pedagógico, essa formação se caracteriza por um processo de transmissão de conhecimentos em que os formadores desempenham a função de “professores” em uma relação didática clássica: professor ensina, aluno aprende. A docência, para esses profissionais, surge, então, como um desafio, pois precisam mobilizar seus saberes técnicos e científicos no campo da especificidade de sua profissão. Para Anastasiou (2003), a ação de ensinar está relacionada à ação de apreender, tendo como objetivo a apropriação do conteúdo e do processo construídos pelos sujeitos da ação, respeitando sempre o movimento do pensamento. Cabe ao professor planejar e conduzir esse processo, possibilitando aos estudantes a construção do conhecimento em complexidade crescente. Por isso, segundo a mesma autora, ensinar não pode se limitar à simples exposição de conteúdos.

Grillo (2001) refere que a seleção pura e simples dos conteúdos é insuficiente para o desenvolvimento do aluno. Para a autora, é necessário tornar os conteúdos assimiláveis, passíveis de apropriação por meio de um processo de reorganização e reestruturação. Ou seja, é a “passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber” (CHEVALLARD, 1988, p. 39 *apud* GRILLO, 2001, p.150).

No entanto, o profissional de formação tecnicista não possui formação pedagógica para a docência. Não estabelece, assim, diferenciação entre a especialidade da disciplina e a sua didática e, conseqüentemente, não realiza a transposição didática dos conteúdos para a “verdadeira” produção do saber dos alunos.

Segundo Tardif (2003), esses profissionais possuem forte tendência a reproduzir os comportamentos e atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado de professor, em que sua visão tradicional tem raízes na sua história escolar anterior, em que concebem o ensino a partir de sua experiência como alunos. Para o mesmo autor, o início da carreira docente representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade de trabalho.

O ensino é destinado a qualificar indivíduos em funções estratégicas específicas, para que, por meio do pensamento original e autônomo e da prática intelectual, sejam plenos de capacidades inovadoras (MARQUES, 2003). Entretanto, para a formação de profissionais fisioterapeutas, ensinar o aprender e ensinar o reabilitar são fundamentais, mas não o todo. O ser humano não está limitado ao físico e ao intelectual; ele é um ser cultural, social, psico-afetivo, ou seja, multidimensional.

Contemplando essa temática e superando o modelo biomédico, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) prevê, em suas diretrizes curriculares para a área da saúde, um perfil formador diferenciado no qual o profissional desenvolva habilidades e competências dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade no Sistema Único de Saúde (SUS), a partir do processo de Reforma Sanitária Brasileira, considerada um marco histórico para a saúde no país (PPP, 2003). As Diretrizes têm como objetivo levar os

acadêmicos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender, englobando 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, a qualidade e humanização do atendimento prestado a indivíduos, famílias e comunidades (Parecer CNE/CES 1210/2001).

A reestruturação do processo formativo prevê essa abordagem, pois contempla o complexo, o integral e está na dependência das formas de expressão, de comunicação e da linguagem entre os interlocutores envolvidos nesse processo. Essa é a questão fundamental, uma vez que é necessário o profissional estar apto a organizar o conhecimento para construir os saberes de forma criativa, instigadora, estimulando a criticidade e a autonomia, dando conta do novo, do inesperado, do individual e do coletivo.

Com base nesses pressupostos, o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) propõe um projeto de formação por meio de módulos de ensino para profissionais fisioterapeutas de acordo com orientações das Diretrizes Curriculares propostas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Fisioterapia (CEEFisio) da Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação Sesu/MEC.

Segundo Santomé (1998), esse currículo não é organizado com base em disciplinas, mas em núcleos centrados em problemas, grupos humanos, nos quais os alunos são levados à autonomia no processo de ensino-aprendizagem, adquirindo competências e habilidades que lhes permitem constatar, compreender e solucionar questões e problemas que, além da condição de saúde, envolvem a ética, a política e o contexto sociocultural.

Com essa proposta curricular, busca-se formar profissionais comprometidos com a realidade, proporcionando senso crítico-reflexivo, com apropriação, reelaboração e produção do saber, garantindo uma formação contextualizada, ética e humanista. Para isso, é necessário assimilar criticamente o conhecimento técnico-científico aliado ao domínio de metodologias investigativas apropriadas para a apreensão da realidade (PPP, 2005).

A metodologia proposta viabiliza o entendimento não só das relações entre as áreas específicas, disciplinares, mas do global (do conteúdo aliado à prática social), impondo a necessidade de revisão e reformulação de todo o processo de formação

e, principalmente, dos sujeitos formadores. Neste momento, é inevitável o **repensar da docência**, pois se tornou desafiador trabalhar uma proposta de ensino modular diferenciada que se distancia do modelo formativo por meio do qual os docentes envolvidos no processo obtiveram seus saberes. Fez-se necessário construir uma nova identidade e, acima de tudo, uma unidade, pois um grupo de fisioterapeutas professores com os mesmos objetivos buscam a concretização de uma proposta inovadora para formação mais integral e humanista.

Porém, os docentes do Curso de Fisioterapia da UNIFRA, incluindo a autora desta pesquisa, são formados em um currículo tradicional e deparam-se com essa nova realidade curricular.

Profissionais que não receberam formação para a docência precisam adaptar-se à nova sistemática, necessitando, para tanto, rever seus conceitos e suas práticas para que realmente possam inserir-se nesse processo. Além do saber e do saber-fazer próprios da fisioterapia, os professores buscam constantemente formas de atuação condizentes com o PPP do Curso, Diretrizes Curriculares previstas pelo MEC e políticas de saúde, deparando-se com algumas dificuldades, questionamentos e permanente re-elaboração do saber.

Essa abordagem curricular possibilita, segundo Santomé (1998), a integração entre campos de conhecimento que propiciam a reflexão e a análise crítica da realidade em prol da aprendizagem concreta, na elaboração, produção e transformação do saber.

Com base na problemática apontada, torna-se fundamental a identificação do modo de atuação, bem como das **concepções de formação e docência que um grupo de professores em fisioterapia possui, tendo em vista um perfil formador calcado no ensino modular**. Segundo Isaia e Bolzan (2004), as concepções de docência que os professores apresentam e a maneira como concebem a formação e a docência condicionam a sua prática pedagógica, ou seja, a maneira como esses professores atuam e concebem a formação e a docência pode influenciar na concretização da proposta de ensino modular.

Assim, uma pesquisa voltada para o processo formativo desses docentes que atuam no curso de fisioterapia poderia contribuir, com as discussões em pauta, sobre a construção dessa proposta de ensino modular e, a partir das reflexões feitas

pela autora e pelo próprio grupo ao longo de reuniões pedagógicas, propiciar aos professores envolvidos nessa modalidade de ensino uma maior consciência de seu processo formativo como docentes.

Para tanto, busco identificar e analisar as concepções de formação e docência dos professores de fisioterapia, pois é de caráter relevante a construção dessas concepções perante o perfil pedagógico do curso.

### **3 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA**

Segundo Zabalza (2004), o ensino superior vem passando por um momento de mudanças no que se refere a sua estrutura, posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade. O papel da universidade como criadora da ciência está sendo reformulado. Essas mudanças vêm acompanhadas de novos paradigmas que atendem a essa nova realidade de formação.

Nesse sentido, as estruturas curriculares, bem como as metodologias propostas, suas relações com o saber e a ação docente, necessitam ser redimensionadas para que atendam não só às expectativas e necessidades de formação das IES, como também às demandas da sociedade.

Algumas Instituições de Ensino Superior buscam novas propostas curriculares que venham ao encontro dessa atual necessidade de formação. As reformas curriculares que estão ocorrendo procuram adequar o ensino superior a essa realidade apostando em uma educação comprometida com o entorno social, propiciando a produção do conhecimento baseado em atitudes, habilidades e competências de cidadãos e cidadãs inerentes ao exercício profissional que desempenharão.

Perante essa realidade, os sujeitos formadores necessitam buscar subsídios para desenvolver seu ofício de acordo com essas abordagens, o que torna essencial para sua função docente o repensar de sua prática. Para isso, é necessário buscarem suas concepções de formação e docência, pois estas, segundo Isaia (2003, p. 372), “orientam a visão que os docentes têm sobre si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem”.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objeto de estudo as concepções de formação e de docência dos professores fisioterapeutas vistos como docentes e formadores de outros fisioterapeutas, tendo por horizonte uma proposta curricular que se organiza através do ensino modular. Frente a essa temática, a sustentação teórica leva em conta aportes sobre o processo de formação do professor de nível superior, as concepções de formação e de docência desse sujeito, bem como os currículos de formação do fisioterapeuta e a proposta curricular do curso de fisioterapia.

### **3.1 O professor de ensino superior: processo de formação**

A docência no ensino superior, na atualidade, vem sendo exercida por profissionais de várias áreas de conhecimento. Estes, em sua maioria, não têm preparação específica para esse ofício.

O profissional fisioterapeuta possui seus conhecimentos restritos à sua especialidade técnica. A organização curricular da graduação pela qual passou fundamenta-se em disciplinas fragmentadas com caráter assistencialista e reabilitador. A própria origem da fisioterapia dirigiu o campo profissional para atividades reabilitadoras a serem utilizadas em condições de doença. Da mesma maneira que as demais profissões de conhecimento técnico, o bacharel em fisioterapia não possui formação pedagógica para o exercício da docência superior.

Os profissionais bacharéis recebem formação diferenciada de acordo com a especificidade de sua profissão e direcionam-se a um campo de atuação de acordo com sua história, seus valores, desejos, motivação e, principalmente, de acordo com sua formação. Alguns se voltam para a docência superior realizando atividades cujo objeto vai além daquele para o qual recebeu formação.

Segundo Mizukami et al. (2002), não existe até o momento teoria que explique de forma coerente e abrangente a aprendizagem profissional de professores. As pesquisas dos dias de hoje voltadas para o conhecimento do professor abrangem ampla variedade de referenciais conceituais que implicam diferentes formas de conceber a profissão na construção/produção do conhecimento.

Contudo, Zabalza (2004) menciona a docência como uma atividade profissional especializada que envolve conhecimentos, condições específicas e reciclagens permanentes, exigindo mais que experiência profissional e vocação; exige também capacitação pedagógica.

Porém, as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais em Fisioterapia são, geralmente, heranças ou imitação de um senso comum criado em sua experiência como aluno. O professor em Fisioterapia inicialmente organiza-se de acordo com a formação que recebeu e, a partir daí, passa a construir sua carreira docente através de suas vivências, de suas relações, de sua qualificação, conciliando com as normas da instituição de ensino superior a qual pertence. Esse tipo de prática remete às observações de Grillo e Fernandes (2003) quanto à prática docente, a qual, inicialmente, restringe-se à condição de ser um especialista em sua área de conhecimento; restringe-se ao fazer pelo fazer sem gerar reflexões que poderiam direcionar para uma [re] significação de seu ofício.

Nesse mesmo sentido, Behrens (2003) refere que a ação do docente geralmente reflete ou reproduz as experiências dos professores que atuaram em sua formação. O início da trajetória profissional, segundo Isaia e Bolzan (2004), é precário, pois os profissionais assumem novos encargos docentes, respaldados em modelos que internalizaram em sua formação inicial aliados a conhecimentos de seu campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica de sua formação que não o magistério no ensino superior.

Tal fato traz consigo conseqüências bastante negativas, pois por ser um 'ofício sem saberes' fortalece-se a crença de que para ensinar é suficiente 'saber o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição, experiência ou cultura'. Ainda que todas essas exigências, quando coexistem, possam enriquecer a prática do professor, consideradas isoladamente encorajam o amadorismo e a rigidez de postura frente ao conhecimento e a possibilidade de diálogo com o aluno e com o próprio conhecimento (GRILLO; FERNANDES, 2003, p. 230).

Chevallard *apud* Grillo (2001) afirma que o exercício de vigilância epistemológica é necessário para evitar a desconfiguração do saber de referência que se torna possível pelas várias transformações que os conteúdos passam até chegarem à condição de serem aprendidos/ensinados. Entende-se por vigilância

epistemológica o questionamento sistemático que o professor propõe a si mesmo para evitar o ensino de fórmulas prontas e estereotipadas que ignoram a história do saber e a relação que este mantém com o que lhe dá origem.

De acordo com Behrens (2003), é indispensável que o professor profissional ou o profissional liberal professor, ao optar pela docência, tenha consciência de que, ao ingressar em uma instituição de ensino superior, seu papel essencial é ser docente e que seu papel de professor envolve não somente o conhecimento técnico e específico da área, como também o de ser professor, aliado ainda à formação de seres humanos, com valores, atitudes, ética e postura profissional.

Alguns professores tornam-se autodidatas em virtude do interesse e entusiasmo que os envolvem na docência, indo, posteriormente, em busca de sua formação pedagógica. Porém, a formação de professores, para Isaia (2002), precisaria ser vista como um processo sistemático e organizado, tendo como propósito o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como o aperfeiçoamento e o crescimento profissional. Essa formação dá-se de maneira contínua pelas relações interpessoais vivenciadas e pelo exercício continuado da docência se consolidando por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

No entanto, de que formação fala-se?

Conceitualmente, formação de professores pode ser entendida como um processo que tem por objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Todo esse processo de formação precisa considerar a dimensão acadêmica (científica), literária, artística, estética e pedagógica, valorizando o contexto do sujeito que se quer formar. Garcia (1999) comenta que “a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formando e formador, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Essa definição remete à identificação e à relevância da inter-relação entre as pessoas no processo de formação, no sentido de adquirir e aperfeiçoar capacidades inerentes ao ofício do professor, sendo o vínculo elemento importante dessa inter-relação. A formação de professores é, então, um processo de interação social em que se destacam o individual e o coletivo, levando ao desenvolvimento em todas as suas dimensões.

Ainda, para Garcia (1999), a formação, além de um forte componente de desenvolvimento pessoal, compreende três dimensões: a autoformação, a heteroformação e a interformação. Autoformação é aquela que se dá quando o sujeito participa de forma autônoma, estando os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados sob seu domínio. É desenvolvida pelos docentes em suas relações com colegas, alunos, contexto universitário e comunidade. A heteroformação é aquela em que não há compromisso explícito do professor, ou seja, se desenvolve e se organiza pela interferência externa de um especialista. A interformação é compreendida como aquela que ocorre entre os professores ao longo de seu processo formativo, tendo o apoio da equipe pedagógica com a qual trabalham.

O autor conclui que a formação é um fenômeno complexo e diverso, incluindo a dimensão pessoal do desenvolvimento humano global e não apenas a dimensão (eminentemente) técnica. Está, portanto, diretamente relacionada com a capacidade e com a vontade de formação, não de forma independente, mas através da inter-relação entre os sujeitos em contextos que beneficiam o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A formação de professores precisa ser entendida como tal e não relacionada a treino ou ensino de métodos e técnicas pedagógicas, “já que não se trata de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais”, respeitando a realidade de atuação de cada professor.

A formação de professores torna-se, assim, elemento fundamental que contribui para a melhoria da qualidade de ensino, pois implica a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitem aos professores atuarem no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição.

No entanto, partindo-se do entendimento de que o profissional da saúde não recebe preparação específica prévia para a docência, sua formação vai sendo construída ao longo de um percurso que, segundo Isaia e Bolzan (2004, p.124-125), “integra as idéias de trajetória e de formação em que as concepções de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são fundamentais (...), assim, os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão”.

O professor é sujeito de sua vida e de sua formação. A formação do professor está vinculada à sua trajetória de vida que envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, de modo que, em vários momentos, as fases da vida e da profissão se entrelaçam. Assim, o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional, segundo Isaia (2005), é construído nas crises, nos conflitos e nas contradições entendidas como forma de crescimento e transformação. Isso é construído a partir da constituição do professor como sujeito e como grupo. Na dimensão profissional, a noção do "eu" envolve, segundo Abraham (1987), as relações do indivíduo, consciente e inconsciente consigo mesmo e com os outros integrantes do seu grupo de atuação profissional. Para a mesma autora, o êxito do professor depende da natureza de suas relações com as pessoas que fazem parte do campo pedagógico, ou seja, o "eu" profissional é produto das relações que o docente estabelece com as pessoas.

Abraham (1987) refere que o "eu" profissional é um sistema multidimensional que compreende as relações do indivíduo consigo mesmo e com os demais professores que fazem parte de seu grupo. Na base desse sistema estão não só as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos presentes em um nível consciente, como também os desejos, as tensões e as emoções presentes em um nível inconsciente que constituem, ambos, o "eu" verdadeiro do professor.

A autora salienta que o eu profissional é constituído na dinâmica entre o eu individual e o eu grupal e é concebido como um complexo subjetivo, consciente e inconsciente, em uma trama de influências, comportamentos, sentimentos e atitudes que representam aspectos da pessoa e do grupo.

O individual envolve um complexo subjetivo formado pelo eu real, pelo eu ideal e pelo eu idealizado (...). O eu grupal é formado pelos professores, vistos como classe, e pertencentes a determinadas instituições de ensino, ou a grupos integrantes delas. Assim como o eu individual, o eu grupal é influenciado pelo contexto educativo no qual o grupo atua e envolve suas diversas forças constitutivas (ISAIA, 2005, p.7).

Portanto, o eu profissional vai se constituindo ao longo da trajetória de vida do professor, nas relações que estabelece, nas experiências vividas e nas reflexões geradas, sejam intrínsecas ou extrínsecas, individuais ou coletivas. Isaia (2000) argumenta que cada pessoa interage com outras e com estas compartilha

conhecimentos e experiências; por isso, as fases de desenvolvimento por que cada pessoa passa precisam ser compreendidas nos âmbitos individual e grupal.

Portanto, a trajetória de formação pode ser entendida como “o percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sendo estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa” (ISAIA, 2003, p.370). A trajetória pessoal, para a mesma autora, é a base a partir da qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial, ao passo que a trajetória profissional é entendida como um processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino às quais estão ou estiveram vinculados, contribuindo para a construção da identidade profissional do professor.

A construção da identidade profissional pode ser caracterizada por um processo complexo em que cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional que necessita de tempo para realçar o que cada um sente, como cada um se diz professor, enfim, as maneiras de ser e estar na profissão de professor.

A identidade profissional perpassa pela capacidade de o professor exercer a docência com autonomia, pelo sentimento de que em sala de aula controla o seu trabalho. No entanto, a maneira que cada um ensina está diretamente relacionada com o que é como pessoa quando exerce o ensino. Para Nóvoa (1992), as opções que cada um faz como professor cruzam a sua maneira de ser com a sua maneira de ensinar e desvendam a sua maneira de ensinar pela sua maneira de ser, tornando impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Nesse sentido, a formação do professor requer a construção de um processo complexo que envolve tanto o conhecimento específico da área, quanto a orientação pedagógica e o papel do professor nas dimensões pessoal e profissional. A orientação pedagógica é compreendida por Isaia e Bolzan (2004) como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la. É o processo de reorganizar e re-estruturar os conteúdos a fim de torná-los assimiláveis à apropriação dos alunos. Nessa perspectiva, o professor, além de produzir sobre seu conteúdo de domínio específico, precisa construir também sobre o ser professor.

A busca pelos conhecimentos específicos envolve o desenvolvimento de metodologias investigativas apropriadas que possibilitem ao aluno a assimilação crítica do conhecimento, pois a questão do aprender está diretamente entrelaçada com o sentido e significado da aprendizagem em uma inter-relação entre professor, aluno e conteúdo, respeitando os conhecimentos e as experiências prévias para, posteriormente, construir outros conhecimentos baseados nestes.

Para Charlot (2000), aprender pode ser adquirir um saber apenas como conteúdo intelectual, mas também pode ser o domínio de uma atividade e a aquisição de habilidades e competências estando apto a mobilizá-las, organizá-las e contextualizá-las, transformando esse saber em outros mais elaborados.

No entanto, os enfrentamentos diários pedagógicos e políticos vivenciados pelos docentes em seu ofício educativo precisam ser considerados. Os conhecimentos práticos do professor, segundo Grillo (2001), expressam a complexidade da dinâmica de docente, pois provêm das experiências da vida pessoal, profissional e social nas quais seus alunos estão imersos.

O trabalho docente envolve constantemente não só o ato de ensinar e aprender no que se refere à construção do conhecimento como um processo que envolve professor, aluno e a realidade presenciada, mas também a necessidade de formação continuada atendendo à crescente complexidade em educação do país.

Com esse pensar, a formação do professor universitário precisa ser entendida como uma rede de relações em que os conhecimentos específicos e pedagógicos necessitam ser compartilhados e re-construídos durante o ato de aprender e ensinar. Para isso, é preciso manter e resgatar alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.127).

Isso remete à idéia de que aluno, professor e contexto são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, em uma relação que envolve autonomia, respeito e compartilhamento. Essa prática “contribui para a reorganização de seus esquemas de conhecimento, favorecendo o avanço do indivíduo com relação ao seu desenvolvimento intelectual” (BOLZAN, 2002, p. 63).

Compartilhar conhecimento, para Edwards e Mercer (1994, p. 15), “es una actividad que informa el conjunto de la vida social humana”<sup>3</sup>, contribuindo, assim, para que o indivíduo se aproprie de conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, e nisso a escola tem papel fundamental.

São inerentes à vida humana a troca de informações e o compartilhamento de conhecimentos implícitos e explícitos nas várias maneiras de comunicação humana, entre as quais está a linguagem. Bolzan (2002, p. 45) afirma que “a linguagem é produto social, resultante da cultura, ao mesmo tempo em que é um processo individual, servindo de instrumento para pensar e comunicar”.

Isaia (1999) menciona que, numa perspectiva vygotskiana, a linguagem representa o veículo pelo qual o homem apropria-se dos produtos culturais da humanidade elaborados ao longo de sua história, sendo este processo de apropriação sociocultural fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo do homem. A linguagem surge na comunicação com o outro, na forma de expressão do pensamento que leva à formação da atividade consciente, porém de estrutura complexa do homem. Conforme Lúria (1991), as palavras são os meios de comunicação com as quais os homens conservam e transmitem conhecimentos acumulados durante gerações, os quais são construídos e reconstruídos através da atividade consciente e do compartilhamento da expressão do pensamento ao longo da história humana.

Assim se faz na educação. Edwards e Mercer (1994) acreditam que toda educação relaciona-se essencialmente com o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada, de perspectivas mútuas, de processos de pensamento da atividade consciente do homem.

Os conhecimentos e os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes. Segundo Tardif (2003), saberes plurais (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) são adquiridos por meio de um processo formativo que integra várias etapas da trajetória do professor. Para o autor, a prática docente mobiliza esses saberes aliados aos saberes pedagógicos que se apresentam “como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, são

---

<sup>3</sup> Tradução da autora: é uma atividade que informa o conjunto da vida social humana.

reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2003, p.37).

Os saberes pedagógicos como objetos de saber das ciências da educação, segundo Tardif (2003), não se limitam a produzir conhecimentos, mas também incorporam esses conhecimentos à prática do professor.

A construção desses saberes pode ser entendida como um processo complexo que envolve desde a formação inicial até reflexões sobre a prática educativa ao longo do exercício continuado da docência no intuito de potencializar e gerar novos conhecimentos. A prática reflexiva como um processo sistemático e organizado é um meio de formação continuada do professor, principalmente quando realizada coletivamente.

Observa-se, no entanto, que o professor de ensino superior é um profissional que possui tendência ao individualismo, apesar de sua prática diária se dar em uma coletividade, o que o faz enfrentar desafios em conviver com diferentes pessoas, diferentes linguagens e diferentes saberes.

As práticas na formação do professor, segundo Behrens (2003) e Isaia (2003a), precisam criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. As propostas de formação coletiva na busca da reflexão na ação e sobre a ação docente possibilitam a aproximação de metodologias inovadoras e a qualificação pedagógica do professor em um processo mútuo de cooperação e compartilhamento.

Assim, constrói-se, por meio da experiência de **trabalho coletivo**, uma fonte de conhecimentos sobre o saber-fazer da docência. Isso só é possível quando se estabelece uma relação transversal de autonomia e de respeito na socialização de saberes e nas suas rupturas, continuidades e re-elaborações. “Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mondo* e a *vida, existência*” (FREIRE, 2005, p. 51).

Segundo Perrenoud (2002), nenhum envolvimento em um grupo é simples. Qualquer grupo, mesmo unido, passa por momentos de conflitos, desequilíbrios e divisões. Esses momentos críticos podem servir para o desenvolvimento e crescimento profissional.

Assim, para que se possa redimensionar o saber e o saber-fazer na docência em fisioterapia, torna-se indispensável a atividade de reflexão, mas não como uma atividade esporádica e individual, mas como uma prática contínua, sistematizada e coletiva. Para Schon (2000), o profissional reflexivo precisa ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados que sejam compatíveis com o ambiente da ação. O mesmo autor afirma que a prática reflexiva inclui valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que geralmente são mantidos privados e tácitos.

A prática reflexiva sobre a ação e na ação como *habitus*<sup>4</sup> é fundamental para o crescimento pessoal e profissional do professor. Para Schon (2000), é uma ação que exige observação e descrição, implicando múltiplas representações que levam o professor à compreensão das relações existentes no saber escolar. A prática reflexiva começa a emergir nos espaços de formação contínua; quando os professores e gestores trabalham em conjunto, construindo e produzindo experiências educacionais, a própria escola pode tornar-se num espaço de prática reflexiva para os professores.

Em concordância, Perrenoud (2002) relata que a prática reflexiva como uma prática permanente pressupõe uma identidade como forma de realismo e humildade; é a própria expressão da consciência profissional. No entanto, para seguir uma atitude reflexiva permanente, o professor precisa adotar uma postura crítica e considerar a realidade na qual está inserido. Esse tipo de postura constitui o verdadeiro saber experiencial que se constrói com a própria prática. Essa atitude permite enfrentar a crescente complexidade das atividades docentes e a diversidade dos cenários da educação superior. Para o mesmo autor, a prática reflexiva e o envolvimento crítico serão considerados como orientações prioritárias da formação dos professores, os quais são mediadores de cultura, valores e conhecimentos prestes a se transformarem.

Nesse sentido, o professor precisa desenvolver atitude interativa, investigativa, de troca, de avaliação, de análise, de compreensão, enfim, de reflexão, a fim de que possa desenvolver competências que lhe permitam construir e

---

<sup>4</sup> \* *Habitus*, segundo Bourdieu (1972, 1980), citado por Perrenoud (2002, p. 81), é nosso sistema de esquemas reflexivos de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação, que possui um caráter de adaptação a diversas situações, mostrando que esses esquemas podem se desenvolver e se aprimorar, estando em constante transformação.

reconstruir seus próprios planejamentos em função dos diferentes contextos, das diversidades dos alunos, das mudanças curriculares, dos limites das próprias instituições e das parcerias e cooperações firmadas.

Assim, o professor que possui uma postura reflexiva é um sujeito ciente de seu “inacabamento”, que possui atitude investigativa, contextualizada e sabe lidar com as certezas provisórias de seus saberes para, dessa maneira, direcionar o seu papel de mediador que é difícil de concretizar. O professor não instiga no aluno a criticidade e a postura reflexiva se ele, por si mesmo, não o faz. Para o aluno realizar as amarras no conhecimento de forma global, e não segmentada, precisa perceber em seus professores as mesmas relações e conexões.

Abramowicz (2001) destaca a reflexão como fulcro do trabalho docente, entendida como o pensar sobre a prática, sobre o cotidiano como ponto de partida para o processo formativo, não de forma passiva e transmitida, mas sim de maneira participativa e dialogada. Cria-se um espaço especial de construção de conhecimento em que a reflexão é a mola propulsora do trabalho, desvelando a teoria e o que está por trás dela. Esse processo de ação-reflexão-ação parte das necessidades, das aspirações e dos desejos para uma construção coletiva. A autora ressalta, ainda, que a prática reflexiva coletiva parte do princípio de que ninguém se educa isoladamente. É debatendo sobre a prática docente por meio da participação e do compartilhamento de saberes que nos desenvolvemos como formadores, fazendo-nos e refazendo-nos.

A atitude investigativa, crítica, reflexiva e contextualizada do professor torna-o mais flexível para se adequar às constantes mudanças e exigências do sistema educacional. Esse sistema passa, atualmente, por grandes modificações. Nesse sentido, a formação dos professores universitários também enfrenta grandes desafios, pois segundo Zabalza (2004), a docência, que era centrada no ensino passou a centrar-se na aprendizagem, transformando os docentes em profissionais de aprendizagem ao invés de especialistas que conhecem seu tema e sabem explicá-lo. Para o mesmo autor, o docente assume um compromisso com seus alunos e não somente com sua disciplina, envolvendo dupla competência: científica e pedagógica.

Desse modo, o professor precisa buscar sua formação atendendo a uma necessidade profissional própria, bem como da instituição. Dessa maneira, segundo

Zabalza (2004), estará apto a enfrentar novos desafios, atendendo à crescente complexidade da profissão.

A partir dessa análise, faz-se necessário refletir sobre o processo de formação do professor, pois se torna indispensável qualificar essa formação para torná-la compatível com a realidade que se quer construir. A reestruturação do processo formador extrapola a sala de aula e os muros da instituição, buscando vivências que enriquecem e fornecem o mapa de um mundo complexo e constantemente agitado, mas que ao mesmo tempo oferece a bússola que permite navegar através dele (DELORS, 1998).

Essa forma de experiência proporciona a apropriação do conhecimento, estimulando a pensar, a refletir; transforma os professores em profissionais da aprendizagem, capazes de abordar o individual e o coletivo, firmando seu compromisso docente com seus estudantes e com a sociedade.

A formação não consiste em um fato isolado e pronto. Como já mencionado, é um processo e, sendo um processo, não é acabado; ocorre por toda a vida do professor no sentido de adequar os seus conhecimentos às exigências de sua atividade profissional. Alarcão (2003) alerta para a necessidade de formações mais conscientes, responsáveis, inovadoras e flexíveis, capazes de gerar mudanças em todos os sentidos da palavra (no conhecer, no fazer, no viver e no vir a ser), e não apenas numa atitude consumista pela possibilidade de progressão na carreira.

A autora acima referenciada agrupa pressupostos de estratégia de formação, relevantes para o tema aqui abordado, pois indicam co-responsabilização, parceria, interesse mútuo, complementaridade, entre outros, considerados subsídios indispensáveis para a formação de professores que enfrentarão a complexidade da educação atual e futura.

Um dos pressupostos é o professor como construtor de sua própria maneira de ser e agir. A autora considera o professor como sujeito de sua formação e, para isso, a formação tem de ser significativa e, ao mesmo tempo, considerar a experiência, a história de vida e a realidade profissional de cada um, oportunizando reflexões sobre sua ação, suas potencialidades e seus limites.

O segundo pressuposto considerado pela autora é a formação apoiada que implica inovação, mudança e, muitas vezes, o abandono de hábitos que não

condizem com a prática educativa. Para isso, o professor precisa de estímulos e compreensão, precisa ser flexível e estar disposto a mudanças que são fundamentais para a continuidade do seu processo de desenvolvimento. A escola, como objeto de reflexão e de atuação, é um pressuposto que estabelece relação entre o pensamento e a ação, a necessidade de o professor ser um profissional reflexivo, observador, questionador, pesquisador no seu próprio local de trabalho, ou seja, ator de seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional frente às suas práticas diárias e nas relações que estabelece.

O último pressuposto mencionado por Alarcão remete à a necessidade de os professores produzirem saberes profissionais docentes que contribuam para a constituição do saber identitário da profissão docente, refletindo sobre sua natureza e seus processos de apropriação, construção e transformação.

Tudo isso remete a um ofício de saber que reforça a atividade docente como uma atividade de conhecimentos próprios produzidos pelos professores, contribuindo, assim, para construção de um corpo de saberes e para a profissionalização docente. Para Alarcão (2003, p.104), o conhecimento do professor “é um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados”.

Assim, a formação do professor de fisioterapia, como de todos os demais, precisa abranger um compromisso de desenvolvimento constante em torno de seu potencial profissional e humano, de maneira a capacitá-lo a adquirir habilidades e competências acerca da profissão docente para que possa desenvolvê-la com confiança, criatividade e prazer em circunstâncias e ambientes diversos durante toda a sua vida (ZABALZA, 2004).

Para tanto, a formação precisa ser entendida como um processo contínuo para que o profissional possa rever e revitalizar seus conceitos e seus conhecimentos, implicar-se e envolver-se com seu projeto de trabalho. Mas para isso a formação não pode ser uma ação isolada; precisa ser organizada, envolvendo a instituição e um projeto com objetivos específicos na construção da qualidade educativa.

### 3.2 Professor do ensino superior: concepções de docência

Exercer a docência envolve questões complexas, em que ser professor vai além do conhecimento específico, pois outorga: o relacionamento interpessoal, o compromisso com o outro, a responsabilidade consciente e, principalmente, o autoconhecimento e a reflexão. Ser professor vincula a identidade do “eu profissional” com o “eu pessoal”.

Segundo Isaia (2003, p. 372), a docência superior pode ser entendida como

atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor.

O saber do professor engloba: o conhecimento de si mesmo, de suas capacidades, habilidades, personalidade, atitudes e valores; o conhecimento do contexto do ensino, do meio em que o professor se movimenta, relações que estabelece com os docentes e administração; conhecimento do conteúdo escolar, do conteúdo específico da disciplina, aprendizagem e estudo de destrezas e formas de transformação didáticas desses conteúdos; conhecimento do desenvolvimento do currículo; conhecimento relativo à aprendizagem, aos alunos, ao ensino e às crenças sobre o ensino.

Isso quer dizer que cada professor apresenta ações de acordo com os conceitos que elabora, com os percursos que transcorrem e com as experiências vivenciadas. Isso o faz adotar comportamentos diferentes em situações semelhantes, porém não invalida a hipótese de que os professores adotem os mesmos comportamentos perante fatos idênticos.

Para Mizukami et al. (2002), pesquisas com enfoque reflexivo do pensamento do professor, da base de conhecimento para o ensinar são produtos de referenciais teóricos e metodológicos e têm apontado para o caráter de construção de conhecimento, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Apontam

também que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais e determinam o que eles fazem e por que fazem em sala de aula; que aprender a ensinar requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional da própria prática.

A premissa básica do ensino considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores possuem sobre ensinar e sobre aprender, sobre o conteúdo curricular e sobre os alunos estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas concepções e das hipóteses subjacentes à sua prática.

Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 131) enfatiza que “os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são”. A dimensão pessoal não desaparece no exercício profissional. O que a pessoa é, sente, vive, seus valores, suas crenças, atitudes e expectativas não podem ser separadas de sua atividade profissional, pois estão arraigadas no indivíduo e podem afetar a qualidade do ensino.

Nessa mesma direção, Isaia (2002) afirma que a concepção de docência envolve o modo como o professor percebe a si mesmo ao relacionar seu próprio fazer pedagógico, os alunos, os colegas, a instituição e o sistema de ensino no qual está inserido.

Estas concepções brotam da vivência, apresentando componentes explícitos (diretamente percebidos) e implícitos (indiretos, ocultos), bem como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. Seu sentido é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos (ISAIA *apud* MOROSINI, 2003, p. 264).

Em trabalho publicado por Isaia (2003b), as concepções de docência são abordadas a partir de três demarcadores: *implicação com a docência*, que indica os sentimentos como dinamizadores da docência na medida em que os professores estão envolvidos com a atividade de ser professor; *centração em áreas específicas de conhecimento*, que indica desconsideração da realidade escolar e integração

com conhecimentos de natureza pedagógica; e, como último demarcador, a *dimensão pessoal da docência*, que compreende simultaneamente consciência e pessoa.

A autora refere, ainda, que a docência e a dimensão pessoal estão intimamente relacionadas, pois os sentimentos têm a capacidade de tornar a pessoa do professor o centro do processo de apreciação e reflexão. Reconhece também que os professores têm mostrado preocupação em ir além da reprodução dos conhecimentos, ultrapassando a dimensão técnica em direção à pedagógica, formativa.

As concepções de docência construídas pelos docentes, ao longo de suas trajetórias, são de extrema importância, pois de certa maneira exprimem a condição dos mesmos como sujeitos formadores. Essas concepções de docência comportam, ainda, “dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente” (ISAIA, 2003b, p. 264).

A autora em pauta indica, como resultado parcial de suas pesquisas sobre concepções de docência, a necessidade de se investirem em trabalhos em que os sentimentos dos professores sejam considerados, pois os resultados encontrados salientam os sentimentos como instância dinamizadora da docência, dando-lhe sentido e significado pessoal e profissional.

O professor, além de mediador no processo de construção do conhecimento, é também elemento de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino e um indivíduo singular. Nesse sentido, para Charlot (2000), as relações que um aluno mantém com o professor são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional e com a sua pessoa. O conhecimento, segundo o mesmo autor, resulta de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, estando, assim, “sob a primazia da subjetividade”. Não há saber senão para um sujeito, organizado de acordo com relações internas e produzido por meio de relações interpessoais em determinado tempo e espaço.

A maneira como o professor percebe e compreende a si e o seu fazer docente, as relações que estabelece com os colegas, alunos e instituição em

contextos específicos, dão conta das concepções de docência que constrói ao longo de sua vida profissional em uma dimensão eivada de subjetividade. Logo, as trajetórias pessoais e profissionais denotam suas concepções sobre o ser docente e sobre o fazer pedagógico (ISAIA, 2003b).

Essas concepções, conforme já referidas por Perrenoud (2002), vão se consolidando ao longo da carreira docente, uma vez que este adquire uma postura em uma prática reflexiva que oferece bases sólidas para uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos.

Em concordância, Isaia e Bolzan (2004) referem que, além de produzir sobre uma área específica de conhecimento, o professor necessita produzir também sobre como ser professor e sobre ser professor através de práticas reflexivas.

As concepções de docência que se encontram em processo de construção precisam levar em conta a consciência dos professores relativa à sua função como formadores. Desse modo, “as atividades formativas necessitam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.127).

Isaia (2003b), em pesquisa sobre as concepções de docência que professores de licenciatura constroem, conclui que estes, apesar de estarem conscientes da docência que exercem, não estão conscientes da mesma maneira de seu papel de formadores e da necessidade de possuírem preparação pedagógica específica para exercer a atividade docente.

Isso se deve, em parte, pelo fato de os docentes não possuírem uma preparação prévia para a docência de nível superior. No caso do docente de ensino superior na área da saúde, a identidade profissional, num primeiro momento, é construída na especialidade técnica. No entanto, quando a docência apresenta-se como atividade profissional, o professor defronta-se com a necessidade de saberes que vão além daqueles inerentes à sua profissão, exigindo tanto preparação específica, quanto habilidades e competências próprias ao exercício da docência. A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 2002).

Os profissionais professores formados por um currículo tecnicista com base na transmissão dos saberes precisam adaptar-se a uma nova sistemática, o que lhes impõe a necessidade de rever seus conceitos e suas práticas para que realmente possam fazer o elo entre o saber-fazer próprio da docência e a nova realidade em educação e em saúde do país.

O profissional professor de fisioterapia, além de superar o modelo biomédico no qual foi formado, vê-se desafiado a um processo totalmente diferenciado, que é o de ser professor.

Para Zabalza (2004), ensinar é tarefa complexa, pois exige não só conhecimento dos conteúdos, mas também capacidade de abordagem dos mesmos por meio de estratégias metodológicas. Isso leva os professores a exercerem, assim, seu papel de facilitadores e construtores de conhecimentos de domínio específico e pedagógico.

No entanto, pensar a docência e repensar o papel do docente é um ato complexo que envolve a dinâmica ensinar/aprender. O papel do docente nessa dinâmica de ensinar e aprender, ou seja, em que este não é o dono do saber e do saber-fazer, e sim o mediador desse processo que requer autonomia, envolvimento e motivação, respeitando as experiências históricas e socioculturais de cada indivíduo, exige uma prática sistematizada sobre o entendimento de formação e de docência.

O processo de ensinar e aprender, para Anastasiou (2003), indica uma prática social complexa que se efetiva entre professor e aluno em um processo contratual, de parceria, na construção do conhecimento escolar. Esse processo envolve a totalidade dos sujeitos em uma prática deliberada e consciente com ações e níveis de responsabilidade compartilhados mutuamente. A meta, para a autora, é a apropriação do conhecimento pelo aluno, além do simples repasse da informação.

Esse processo pressupõe a superação do modelo tradicional, conteudista, abrindo espaço para as estratégias de ensinagem em que, de acordo com Anastasiou (2003, p. 19), “as orientações pedagógicas não se referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação”.

Além do desafio de serem professores de ensino superior, os professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) deparam-se com uma nova realidade de formação: uma proposta de ensino modular que requer o entendimento dos conhecimentos específicos em relação aos conteúdos de ordem mais complexa, mais global, de ordem sociológica, psicológica e antropológica.

Para isso, é necessária a reformulação de todo processo formativo, principalmente dos sujeitos formadores. No sentido de complexidade colocada por Morin (1991), tal reformulação se liga a uma certa mistura de ordem e desordem na busca de clarificação – desordem no sentido de que requer, num primeiro momento, a desconstrução de paradigmas que estão impregnados na profissão do fisioterapeuta e do professor, e ordem no sentido da construção de uma nova forma de pensar, de agir e de entender a profissão e a docência nela exercida como papel fundamental na construção dessa proposta.

Assim, a relação que se estabelece com o saber e com o saber-fazer da docência em fisioterapia nesse processo em construção é algo não posto, nem determinado, em que, cada momento, o saber é uma relação com o outro na sua realidade e na sua individualidade. Uma aula interessante, para Charlot (2000), é uma aula em que se estabelece uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo, uma relação com o outro e uma relação com o tempo, tornando-se uma questão epistêmica e de identidade. Nesse sentido, a relação com o saber é também uma relação social e, sendo social, é também histórica e cultural.

Nesse sentido, a construção do conhecimento em todas as suas dimensões e as concepções que os professores elaboram se faz por meio de interações e mediações consigo e com os outros (inter e intrapessoal). Esse pensar reforça a idéia de que o ensinar e o aprender ocorrem simultaneamente entre aluno-professor e professor-professor. O professor possui o conhecimento pedagógico que, segundo Bolzan (2002), se caracteriza pelo saber teórico, conceitual, institucional ou escolar que se constituem pelos saberes específicos inerentes a cada cultura, além do conhecimento de estratégias pedagógicas e intervenções didáticas. Esse conhecimento, assim como a consciência e o entendimento do papel de professor dão suporte e consistência às concepções que cada professor estabelece e, conseqüentemente, às atividades que desenvolve.

Portanto, a construção do papel de professor, assim como as concepções que elabora, faz-se coletivamente, na sua prática diária, nas relações que estabelece. Esse saber aparece em um universo de saberes compatível com o mundo, com as ações, com as percepções e com as emoções as quais experiencia.

### **3.3 Currículos da Área da Saúde e Projeto Político Pedagógico do curso de Fisioterapia da UNIFRA**

A educação no Brasil, assim como em vários lugares do mundo, adota uma tendência em reproduzir os conhecimentos já existentes e aplicá-los como fórmulas prontas por meio de métodos e técnicas.

Na universidade não ocorre de maneira diferente. Isso se justifica, segundo Rebelatto e Botomé (1999), porque nela se encontram os pesquisadores responsáveis pela produção e divulgação do conhecimento científico que conformará o corpo de conhecimentos e experiências ao qual serão submetidos os indivíduos que conduzirão as diversas profissões por meio do exercício profissional.

O Currículo tradicional, personalista e comportamentalista, segundo Pacheco e Flores (1999), é institucionalmente seguro, não discute os pressupostos e fundamentos da formação e considera o aluno como objeto de formação. O paradigma orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social), concebido como alternativa aos paradigmas anteriores, parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa; é institucionalmente crítico porque problematiza o contexto de formação e valoriza o aluno como sujeito da sua formação.

Os currículos que atendem a um paradigma comportamentalista e tradicional apresentam-se com estrutura pré-determinada, enquanto os currículos do paradigma da indagação personalizam e caracterizam-se por serem mais abertos com potencialidades de construir em função das características do sujeito a formar.

A metodologia de ensino, baseada na transmissão do conhecimento sem levar em conta a realidade, afasta os futuros profissionais da resolução dos problemas da população, tornando-os, conseqüentemente, ineficazes em suas

práticas. Assim, a universidade, que deveria ser entendida como uma organização capaz de gerar conhecimentos e propor alternativas para os problemas de maneira reflexiva e criativa, perde espaço para essa concepção transmissora de informações e de técnicas.

Na Fisioterapia não se faz diferente. A graduação é organizada como uma forma de preparação de recursos humanos para recuperar, reabilitar indivíduos por meio da reprodução de procedimentos técnicos e específicos, muitas vezes desenvolvidos em outras realidades sociais, que não se adaptam ao contexto em que atuam.

A maioria dos currículos das universidades que formam fisioterapeutas apresenta-se com disciplinas que orientam o processo de ensino de maneira fragmentada, reproduzindo informações de uma realidade social alheia.

O currículo enunciado na forma de conteúdos não deixa claro o que o aluno precisa estar apto a fazer. Nesse sentido, Rebelatto e Botomé (1999) referem que as informações fornecidas pelas matérias são instrumentos para que o futuro profissional possa realizar suas atividades profissionais, tornando-se um “meio” e não o objetivo terminal da formação profissional.

O conhecimento e o domínio do conhecimento não dão conta da função social do fisioterapeuta. Os autores acima citados observam que é uma constante nos currículos de fisioterapia a ausência de esclarecimentos sobre o que o profissional poderá fazer em relação aos conteúdos nele relacionados, assinalando a inadequação do ensino. Isso cria paradoxos na profissão que confunde a atuação profissional de nível superior com uma atividade meramente técnica.

Essa inadequação curricular se reflete no mercado de trabalho, no qual o profissional encontra dificuldade de se inserir e se firmar, pois a formação limita a sua atuação em campo puramente reabilitador. Com isso, ocorre a massificação de profissionais a esse nível, enquanto outros níveis estão totalmente descobertos. O profissional não se identifica e não percebe as várias áreas de conhecimento e o vasto campo de atuação que a Fisioterapia oferece.

Nesse sentido, os currículos das universidades brasileiras não oferecem e não deixam claro quais as habilidades e aptidões que o fisioterapeuta deve adquirir na sua formação acadêmica, nem oportunizam espaços diferenciados de formação

que abram caminhos para os futuros profissionais. A maioria desses currículos é programada com disciplinas específicas executadas em locais específicos que fragmentam o saber e não oportunizam uma aprendizagem sólida, concreta e contextualizada. Essa forma de ensinar não dá ênfase às atitudes, habilidades e competências para as quais os profissionais precisam estar aptos quando se depararem com o exercício de sua profissão.

Já existem movimentos de expansão e de transformação no ensino superior. As transformações, segundo Kullo (2001), dizem respeito aos tipos de cursos que estão sendo oferecidos e às mudanças do mercado de trabalho, que exigem outro tipo de profissional. Isto, segundo a mesma autora, requer outro perfil de professor de ensino superior, que precisam adaptar-se a essas atuais necessidades.

No caso da Fisioterapia, existem estudos para definir o currículo dos profissionais fisioterapeutas no sentido de delinear suas habilidades e competências. Segundo Rebelatto e Botomé (1999), alguns autores, como Pedrazzani (1984), Botomé (1981), Seixas (1984), Claus (1997), Vieira (1997), Catan (1997), entre outros, apresentam propostas de planejamento e programação de disciplinas que utilizam objetivos comportamentais de ensino. O objetivo desses estudos consiste em garantir ao aluno a possibilidade de desenvolver aptidões profissionais próximas da realidade de atuação exigidas pelo mercado de trabalho.

Outros trabalhos que reportam a área de ensino em Fisioterapia são referidos por Ricieri (2003). Nos trabalhos de Gross (1993) e Richardson (1995), por exemplo, foram adotadas práticas reflexivas para o aprendizado de fisioterapeutas em diferentes níveis de formação profissional. O ensino baseado em métodos reflexivos também é considerado inovador. Uma das mais antigas escolas inglesas de Fisioterapia adota esse método e acredita que “a aplicação de práticas de ensino que conduzam o aluno a reflexões sobre situações podem desenvolver o senso crítico e melhorar a qualidade profissional” (RICIERI, 2003, p. 08).

De fato a Fisioterapia é uma profissão que precisa extrapolar esse paradigma reabilitador e hierarquizado que condiciona a mera reprodução de conhecimentos já postos e técnicas pré-determinadas. Para tanto, a universidade precisa proporcionar oportunidades de aprendizado condizentes com a produção de conhecimento e desenvolvimento de análise crítica-reflexiva, em que o estudante possa agir frente às diversidades do mundo.

A universidade necessita buscar *caminhos próprios*, para garantir a efetivação de seus objetivos ou, no mínimo, uma direção mais adequada para alcançá-los. Os objetivos desejados para os diversos campos de atuação profissional precisam ser melhor explicitados no que diz respeito à sua função social, aos problemas que precisarão ser abordados e às ações que necessitarão fazer parte do repertório do profissional para a solução desses problemas. Uma maneira de contribuir para uma possível mudança na concepção de “profissional de nível superior” consiste em avaliar as próprias regras que dirigem a formação desses profissionais (REBELATTO e BOTOMÉ, 1999, p. 76).

A formação do profissional pelas universidades, geralmente, é guiada pelas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). O currículo apresenta-se como uma forma de projeto que determina/influencia a maneira de atuação desse futuro profissional. Cada instituição de ensino superior planeja e organiza seu currículo de modo que o desenvolvimento e a formação não se estabelecem de maneira idêntica nas universidades do País.

No entanto, Cunha (2001) argumenta que essas inovações curriculares requerem alguns cuidados, pois concepções puramente funcionalistas que privilegiam a ordem, o equilíbrio, a regulação e acompanham a inovação através de uma perspectiva tradicional são inovações marcadamente tecnicistas que se materializam apenas por meio de reformas políticas.

Para a autora, a evolução da ciência e as novas demandas em educação levam a alterações organizacionais e metodológicas, aparentemente modernizáveis, incorporando princípios da engenharia social e novas alternativas de comunicação, com significativos aportes de recursos. Nessa perspectiva, essas inovações são superficiais e não alteram a essência dos processos sociais e pedagógicos. Os estudos e as discussões geradas desde a década de 60/70 enfraqueceram a função tradicional de professor transmissor e interpretador do conhecimento. Contudo, os recursos escassearam, criando a idéia de que o objetivo das inovações é justamente poupar recursos e reduzir despesas com a educação. A generalização das diretrizes curriculares coloca as escolas/universidades em posição de responsabilidade pelo alcance de objetivos definidos externamente pelas políticas nacionais.

Essas considerações levam à reflexão de que os processos inovadores precisam considerar seu caráter histórico-social. “Uma inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre um ambiente ou meio social” (CUNHA, 2001, p.130). As inovações não devem ser

resultado de meras inserções de novidades técnicas e tecnológicas como métodos modernizantes; precisam ser estudadas e adequadas aos propósitos de formação.

A partir de estudos realizados, começou a esclarecer-se sobre o verdadeiro sentido da inovação. Esta, por sua vez, carrega as dimensões pedagógica, política e epistemológica. A idéia de inovação poderia ser usada, então, numa perspectiva emancipatória, articulada a um projeto alternativo de sociedade.

No caso da educação, o ambiente se caracteriza por seu espaço institucional, considerando-a como um espaço conflituoso e contraditório que se produz e se reproduz no conflito.

Segundo Cunha (2001), o processo inovador precisa recuperar a idéia de que está formando cidadãos, cidadãos mobilizados, participativos e comprometidos com processos sociais, da mesma maneira que a sua transformação, enquanto cidadãos, considere indivíduos como verdadeiros seres humanos e não como objetos de estudo de seu saber. Por último, esse processo deve incorporar metodologias de informação sem perder de vista que somos seres humanos, com necessidades e expectativas diferentes que não podem ser colocadas em segundo plano.

Nesse sentido, a vigilância e a análise detalhada de inovações curriculares precisam ser realizadas, no sentido de verificar se o que está sendo proposto está atingindo os objetivos aos quais se determina. “Essa análise permite maior “visibilidade” do perfil do futuro profissional e das possíveis direções que a profissão poderá ou deverá apresentar futuramente” (REBELATTO; BOTOMÉ, 1999, p. 77).

Os modelos tradicionais se revelam insuficientes, uma vez que, segundo Vieira Pinto *apud* Anastasiou (2003, p. 20), limita-se a ser um modelo de superfície da realidade, da imobilidade e da intemporalidade dos fenômenos e, sendo assim, não tem poder para explicar a totalidade destes, tornando-se parcial e fragmentado. A necessidade de superação desse modelo deu-se, entre outros fatores, por ser fundamental considerar-se que a realidade deve ser apreendida não pelo sujeito, mas no pensamento e pelo pensamento.

Para Rocha (2004), estamos em tempos de mudança no sistema educacional brasileiro, em que as Diretrizes e Bases da Educação direcionam para além da dimensão pedagógica da educação, abordando também seus aspectos político-administrativos, impondo a necessidade de revisão do processo formativo. Segundo

a autora, as instituições e seus cursos necessitam de planos mais contextualizados e flexíveis frente à diversidade cultural, social e econômica do País.

Nesse sentido, o Curso de Fisioterapia de Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), na busca de atender a necessidade de formação de profissionais fisioterapeutas no País, traz uma proposta de ensino por meio de **módulos integrados**, isto é, módulos de ensino que agregam vários conteúdos e professores que devem estar relacionados entre si, adotando, em determinados momentos, questões problematizadoras, como metodologia de ensino-aprendizagem para que o discente obtenha uma formação sólida, estabelecendo relações entre o humano e o técnico-científico. Segundo Davini (2005), o currículo integrado articula de forma dinâmica trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade, por meio da integração dos conteúdos, tendo como pano de fundo as características sócio-culturais do meio em que esse processo se desenvolve.

Para a mesma autora, esse currículo é uma opção educativa que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional na busca de soluções específicas e originais para diferentes situações. Proporciona a integração professor-aluno e busca esclarecimentos e propostas adaptadas a cada realidade e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

Zabalza (2004) argumenta que a estrutura curricular por módulos condiciona ao professor o planejamento diferenciado de suas atividades docentes. Para o autor,

(...) inovações curriculares remetem a uma concepção mais interdisciplinar e polivalente dos cursos e dos estudos universitários. Em alguns casos, a interdisciplinaridade reflete-se na própria estrutura concêntrica dos planos de estudo organizados em torno de problemas ou unidades de competência dessa profissão (ZABALZA, 2004, p.175).

Ribeiro (1989, p. 43-44) comenta a concepção de Hall e Jones (1976, p. 97) sobre módulo de formação, que consiste “num conjunto estruturado e auto-suficiente de experiências de aprendizagem que visam facilitar a consecução pelos formandos de um conjunto definido de objetivos”. Ribeiro (1989) aponta algumas considerações sobre essa definição: módulo representa um conjunto de atividades de aprendizagem em que os conteúdos se integram num sistema que possui a

mesma finalidade; constitui uma espécie de guia de aprendizagem para alcançar os objetivos de formação; tais objetivos devem ser explícitos. O pressuposto do currículo modular está na melhor integração e equilíbrio de teoria e prática, articulando os componentes formativos gerais, científicos e profissionais.

Davini (2005) indica alguns riscos que podem ocorrer na operacionalização do currículo integrado. A relação do ensino-trabalho aproxima espacialmente, mas não garante sua integração. Deve-se manter vigilante para que ocorra a inter-relação entre o ensino e o serviço. Da mesma maneira, corre-se risco de tomar a “realidade do serviço” como parâmetro de ensino sem distinguir as insuficiências deste, reproduzindo-as acriticamente.

Esse modelo integrado, segundo Ribeiro (1989), oportuniza uma maior integração dos aspectos teóricos e práticos da formação, permitindo maior equilíbrio entre teoria e prática, o que decorre naturalmente pelo fato de ser delineado como um todo.

Contudo, não existem receitas prontas de currículos. Ao elaborá-lo, é necessário utilizar a criatividade no intuito de não se reproduzirem tendências estereotipadas que não se adaptam a cada realidade de ensino, ao mesmo tempo em que as atividades precisam ser reprogramadas, quando necessário, após reflexão e análise dos docentes, discentes e gestores. Uma estrutura curricular, assim constituída, oferece essa flexibilidade que permite adequação da proposta de ensino às necessidades de formação do profissional fisioterapeuta.

O curso de Fisioterapia em estudo teve seu início no primeiro semestre de 2002. Foi elaborado de acordo com as diretrizes curriculares da SESU/MEC. Teve como norteador o relatório da UNESCO (1998), que concretiza a mudança do ensinar para o aprender de acordo com os quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A dinâmica curricular contempla interdisciplinarmente os conhecimentos e as diferentes ciências abordadas nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Fisioterapia, de maneira coerente e articulada com a realidade.

Na linha de execução do currículo, métodos e técnicas, muitas vezes, são adaptados e até criados para atenderem à proposta. É possível afirmar que o curso de Fisioterapia adota práticas pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem

problematizadores, envolvendo docente, discente e população em uma relação dialógica que favorece a autonomia, de modo que o professor atue como mediador do processo.

A concepção do Curso de Fisioterapia busca atender, nesse sentido, a uma formação profissional generalista, humanista, crítica e reflexiva, que possa assimilar, criticamente, o conhecimento técnico-científico, aliado ao domínio de metodologias investigativas apropriadas à apreensão da realidade maior, favorecendo a aproximação de uma dinâmica curricular que privilegie a tão desejada unidade entre a teoria e prática, perpassada pelo entorno social (PPP DO CURSO DE FISIOTERAPIA, 2005, p.10).

A matriz curricular do curso de Fisioterapia contempla atividades integradas e a inserção dos acadêmicos, desde os primeiros semestres do curso, no contexto social. Essa abordagem proporciona a integralidade e o entendimento das relações entre as áreas de conhecimento, vinculando a teoria e a prática no âmbito da aprendizagem profissional e da realidade social. Possibilita ao discente a correlação e a contextualização dos componentes das diversas unidades que estruturam os módulos de formação ao processo de ensino, de maneira a proporcionar ao egresso a capacidade de abordagem interdisciplinar, integrada e sistêmica.

A construção do currículo é orientada pela lógica de superação do modelo tradicional guiado pelas especialidades médicas. Esse currículo oferece condições para uma formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e criativa, capaz de contemplar o ser humano como um ser complexo, ou seja, em todas as suas dimensões (biológicas, psicológicas, antropológicas, sociais e culturais), e não apenas com abordagem na doença. O pensamento do profissional limitado na doença condiciona a sua atuação apenas à focalização do físico, sem considerar o ser humano como um ser complexo, ou seja, que possui a sua história, sua cultura, seus valores e suas crenças. No sentido da complexidade, Morin (1991, p.19) contribui enfatizando que é necessário “sensibilizar para as enormes carências do nosso pensamento e fazer compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutiladoras. É tomar consciência da patologia contemporânea do pensamento”.

Essa proposta de elaboração do novo modelo de formação propicia a relação do pensar, do saber e do agir, superando a problemática da transmissão em lugar

da produção do conhecimento, pois, segundo Colom (2004), a transmissão do saber impossibilita a comunicação aos demais das percepções de forma exata, contaminando o sentido do comunicado e do pensamento que dele possuímos.

As atividades são estabelecidas de acordo com os princípios filosóficos franciscanos e com os princípios do SUS, objetivando o desenvolvimento pleno do ser humano e uma formação profissional sólida, na qual a inter-relação entre o humano e o técnico-científico seja preponderante.

A proposta atual vai ao encontro dos princípios do Sistema Único de Saúde como norteador do processo de formação profissional em saúde do país, prevendo a articulação ensino-serviço. Essa sistemática dá ênfase à participação acadêmica nas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Tem-se como prioridade nesse modelo de formação a relação entre teoria e prática numa possível unidade entre sujeito global, complexo e multidimensional, superando os canais estreitos dos conteúdos disciplinares que separa o físico do social, do antropológico e do cultural.

A formação de fisioterapeutas com habilidades e competências de acordo com esse perfil deve ser fundada na cultura científica da área das ciências da saúde. Contempla, também, em sua base formativa, as ciências sociais e humanas na busca da compreensão dos princípios da condição humana e adaptação do homem às diversidades da vida cotidiana.

Convém ressaltar que essa abordagem prevê a construção de um sujeito autônomo, no pensar e agir, ou seja, requer “a necessidade de um trabalho capaz de possibilitar que os alunos abandonem a condição de passividade, assumindo-se como sujeitos de sua aprendizagem e de seus atos” e tornando-se um dos principais atores do processo (GRILLO et al., 2001, p.161).

Existem trabalhos que apontam para inovações curriculares com base em currículo integrado e metodologias problematizadoras, como é o caso do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em Londrina-PR, e o curso de Fisioterapia da Universidade de Linhares (UNILINHARES), em São Paulo-SP. A experiência relatada por Barros (2004), por exemplo, indica a possibilidade de uma formação mais abrangente, rica em significados e experiências pessoais, mais humanas, realistas e resolutivas no campo da saúde. Entretanto, resultados de suas

pesquisas indicam que, quando comparadas ao modelo clássico de formação, essas inovações curriculares delegam dificuldades. Para o autor, assumir uma prática cotidiana coerente com essas inovações representa um grande desafio no que diz respeito à avaliação, aos cenários de práticas e a conscientização do corpo docente.

Os cursos de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) também adotam práticas pedagógicas inovadoras calcadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). As duas experiências apontam para a necessidade não só de um corpo docente treinado que saiba atuar de maneira interdisciplinar, mas também de recursos institucionais adequados (ANGELI; LOUREIRO, 2001).

Essa visão unitária demanda abordagens interdisciplinares nas quais as características científicas e tecnológicas das áreas de conhecimento sejam preservadas, permeando-as na complexidade do estudo dos problemas de saúde relevantes, integradas por meio da estrutura modular do novo currículo, atendendo simultaneamente aos interesses da sociedade e da universidade (PPP, 2005).

Para Giordani (2000), as abordagens interdisciplinares permitem perceber o ser humano como um ser indivisível que faz parte do mundo e que se relaciona com ele. Segundo a mesma autora, a interdisciplinaridade nas práticas escolares depende da atitude interdisciplinar, que é caracterizada pela ousadia de inovar com responsabilidade, flexibilidade e cooperação, englobando os docentes, discentes e administração. Estabelecer práticas interdisciplinares significa estabelecer parcerias, com trocas recíprocas em que duas ou mais pessoas obtenham benefícios mútuos em relação a conhecimentos, aprendizagens e experiências.

A interdisciplinaridade não significa a quebra da especificidade de nenhuma disciplina; caminha, sobretudo, sobre imbricações dos diferentes campos do saber. Segundo a autora, não se está criando uma nova ciência, mas uma maneira nova de fazer ciência. Amaral (2000) argumenta que é necessário uma postura interdisciplinar que, por sua vez, promove maior diálogo entre alunos e professores de diferentes áreas de conhecimento, “propicia um melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão, contribuindo para uma ciência mais responsável, promovendo uma visão holística da realidade, promovendo a fecundação mútua de áreas até então mantidas estanques” (Idem, p. 149).

Nesse contexto, a relação entre os interlocutores envolvidos no processo é preponderante para a sua estrutura e concretização, em que os professores encontram-se em constante aprendizagem dos conteúdos e suas práticas, fazendo repensar as concepções de formação e seu modo de atuação neles representadas perante esse novo perfil de formação diferenciado.

A concepção do curso de fisioterapia busca oferecer aos seus acadêmicos uma formação sólida, com ênfase nos reais problemas da sociedade. Para isso, o PPP prevê uma formação generalista e humanista com base em três eixos norteadores longitudinais, que são: o ciclo de vida, a complexidade da ação e os níveis de intervenção. Para oferecer uma formação mais contextualizada, os acadêmicos são inseridos nas comunidades, nos centros de atendimento fisioterapêutico e nos hospitais desde os primeiros semestres do curso, o que possibilita diferentes vivências e conhecimento da realidade social que norteiam reflexões e discussões acerca da profissão e do objeto de saber do fisioterapeuta que se quer formar.

A estrutura curricular consta de oito semestres letivos com 27 módulos totalizando 4005 horas em um período de quatro anos. Os componentes curriculares centrais são: projetos de trabalho (1215 horas), projetos de clínica integrada (960 horas), interação comunitária (165 horas), laboratório de habilidades profissionais (120 horas), projeto de estágio coletivo (240 horas), estágio curricular supervisionado (930 horas), módulos optativos (90 horas), TFG (Trabalho Final de Graduação I e II totalizando 90 horas), além de atividades curriculares complementares (ACC, 195 horas). Todos os módulos são transversalizados pela pesquisa e extensão, permitindo o desenvolvimento simultâneo da teoria e da prática que se articulam entre si (anexo I).

A dinâmica metodológica permite flexibilidade que “proporciona ao acadêmico desenvolver e trabalhar as suas vocações, interesses e potencialidades (...) com autonomia, estando este capacitado a conhecer, analisar, refletir e atuar de forma competente, científica e ética no processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade” (PPP, 2005, p. 10 e 20).

O projeto de formação de profissionais fisioterapeutas da UNIFRA possui como idéia principal a integração dos conteúdos formativos, adotando uma abordagem interdisciplinar para a viabilização do currículo. Essa concepção de

ensino que visa superar o modelo biomédico de fragmentação do conhecimento tem como organização curricular os módulos de ensino.

Inicialmente, a orientação da matriz curricular do Curso contou com a orientação do vice-reitor do Centro Universitário assim como teve a participação de uma fisioterapeuta e uma odontóloga. Em análise subsequente da fisioterapeuta que coordenou o curso no primeiro ano, foi identificada uma inadequação e, ao mesmo tempo, uma contradição no currículo, uma vez que as disciplinas básicas que contemplavam a matriz curricular referente aos conteúdos gerais foram construídas em módulos, enquanto que os conteúdos que davam conta da formação específica do profissional fisioterapeuta apresentavam-se em forma de disciplinas fragmentadas e conteudistas. Identificada essa incongruência da matriz curricular, avançou-se para uma reforma curricular no ano de 2002 (primeiro ano do curso) com o objetivo de oportunizar para a formação do fisioterapeuta a mesma abordagem integrada das disciplinas básicas. Assim, a matriz curricular do curso de Fisioterapia foi construída com base no ensino modular, integrando várias disciplinas, o que deu ao curso uma abordagem única, tornando-se uma proposta de ensino em Fisioterapia diferenciada e inovadora.

A proposta de ensino preconiza a inserção precoce do acadêmico no âmbito profissional, estabelecendo interação ensino-serviço de acordo com os princípios do Sistema Único de Saúde. Assim, o acadêmico aprende a atuar de acordo com a realidade em saúde que contextualiza teoria e prática, o que traz benefícios tanto para si quanto para a comunidade. Davini (2005) entende que o currículo integrado pode ser definido como uma organização que articula dinamicamente trabalho-ensino, prática e teoria, ensino e comunidade, permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional. Para a mesma autora, essa abordagem possibilita a integração professor-aluno na investigação e busca de soluções, bem como permite adaptação a cada realidade e padrões culturais de determinada estrutura social.

O currículo integrado é, para o Curso de Fisioterapia, uma concepção de ensino que utiliza a estrutura modular para sua operacionalização, tendo por base a integração dos conteúdos.

Conforme Santomé (1998), a integração efetiva desses componentes requer que o programa seja desenhado e concretizado por meio de linhas programáticas que se reforçam mutuamente e que suportam esses diferentes tipos de formação do

programa (geral, científica e profissional). Para o autor, ainda, esses elementos convergem para uma formação mais individualizada e auto-orientada, que permite um ritmo de progressão própria do aluno. No entanto, não é essa a realidade do currículo da Fisioterapia, pois as turmas se compõem de quarenta alunos com um ingresso anual até 2005 e dois ingressos anuais a partir de 2006.

Nesse sentido, os eixos articuladores do currículo modular em andamento são trabalhados em turmas grandes, apesar da concepção ser marcada por uma formação mais individualizada.

Os módulos de ensino, nessa lógica de integração dos saberes, possuem três eixos norteadores, quais sejam: ciclo de vida, níveis de intervenção e complexidade da atenção, sendo o perfil profissional generalista. Isso impõe ao professor a necessidade de transitar pelos extremos, ou seja, do generalista ao especialista, da saúde à doença, da criança ao idoso, exigindo flexibilização e muito comprometimento.

O estudo pelo ciclo de vida inicia com a Fisioterapia e a saúde da mulher, seguida dos módulos de Fisioterapia e a saúde da criança e do adolescente e Fisioterapia na saúde do adulto e no cuidado ao envelhecimento. Os níveis de intervenção são: nível primário (atenção básica), nível secundário (atenção ambulatorial) e nível terciário (atenção hospitalar), impondo cuidados nas ações desenvolvidas. A dinâmica curricular é dividida em semestres letivos, seguindo a política da Instituição de ensino, e os módulos são planejados por meio de programas de disciplina e planos de ensino pré-determinados.

Todos os semestres iniciais do curso trabalham na abordagem do ser humano no contexto da saúde, ou seja, o olhar inicial é para o corpo sadio, com a idéia de prevenção e promoção da saúde. Essa proposta de trabalho é acompanhada da prática por meio da introdução dos acadêmicos nas comunidades desde o primeiro semestre do curso, proporcionando maior integração entre teoria e prática. Inicialmente, isso gera um grande dilema no estudante, que encontra muita dificuldade em compreender o seu papel na sociedade sem realizar atividades reabilitadoras. Esse momento é fundamental, porque o professor precisa orientar e coordenar as atividades no sentido de que o aluno compreenda e vislumbre o papel do fisioterapeuta como promotor da saúde e não apenas um aplicador de técnicas atendendo o perfil formador.

Para isso, é fundamental que os módulos estejam inter-relacionados, mantendo coerência de ações e continuidade das atividades propostas para que os estudantes possam perceber a convergência das condutas com um objetivo comum. Isso, na prática, ainda não está totalmente concretizado, pois é difícil relacionar módulos entre si quando ainda se está entendendo como se constitui um módulo.

Os módulos de formação específica seguem, como já dito, o ciclo de vida. Assim, o estudante aprende a ver o ser humano de acordo com a sua fase, conhecendo inicialmente o fisiológico, o funcional, para posteriormente identificar os maiores riscos de adoecer. Isso possibilita a visão integral do indivíduo, pois o aluno consegue perceber que a sua conduta precisa estar articulada com a realidade sociocultural, integrando os vários saberes pertinentes àquela situação. Essa coerência evita que o pensamento ocorra de forma fragmentada, pois o aluno percebe que tratar só o pulmão doente ou a articulação lesionada não dá conta de uma assistência integral que visa promover o cuidado e o auto-cuidado na lógica de co-responsabilização do sujeito no processo saúde-doença.

Para que o aluno possa fazer as amarras entre os conhecimentos e enxergar a possibilidade de atuação em Fisioterapia na superação da especialidade técnica, os docentes que orientam o processo de ensino-aprendizagem precisam conceber a saúde e a doença dessa maneira, gerando reflexões e instigando o estudante a pensar além da conduta técnica de ordem pontual e fragmentada. Assim, os professores precisam desenvolver métodos que possam dar conta dessa necessidade, o que é um grande desafio, pois essa concepção extrapola a formação que eles receberam e envolve conhecimentos e habilidades que não do campo profissional do fisioterapeuta, mas sim do professor. A metodologia é adaptada ou elaborada conforme a necessidade de cada módulo e de cada situação. Trabalha-se muito com problematizações e estudos de caso, procurando estabelecer maior proximidade com a realidade e, a partir dela, construir ações específicas e transformadoras. Davini (2004), ao se referir a metodologias, enfatiza que estas supõem o planejamento de atividades de aprendizagem que surgem em situações do próprio serviço e, a partir delas, estimulam-se a reflexão e a busca de conhecimentos.

Na busca desta possibilidade, o curso realiza reuniões pedagógicas semanais ou quinzenais. O planejamento das atividades é realizado de forma coletiva, de

modo que o processo de ensino-aprendizagem é pensado tendo como horizonte o PPP. Santomé (1996) refere que é preciso elaborar métodos de atuação que permitam estabelecer canais de comunicação entre os responsáveis pelos conteúdos, possibilitando o trabalho em equipe e, assim, o trabalho interdisciplinar.

Uma grande dificuldade encontrada na viabilização da proposta elaborada para o curso de Fisioterapia é a seleção de professores para compor o quadro docente. Atualmente são dez fisioterapeutas e uma médica que atuam no projeto, além de outros professores que atuam nos demais cursos da área da saúde da Instituição, uns há mais tempo e outros bastante jovens na docência. Esses docentes não recebem capacitação específica para atuar nesse método de ensino. A prática e o convívio com os demais docentes tornam-se a sua maneira de aprender a ser professor. A Instituição oferece regularmente cursos de capacitação pedagógica aos docentes conforme a sua área de atuação. Os professores da área da saúde participam desses cursos que abordam temas relacionados à aprendizagem docente e suas interfaces; no entanto, são capacitações gerais que não abordam questões específicas de cada projeto formador. Também não há uma equipe pedagógica na Instituição que dê suporte para os docentes, especificamente, nessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, aprender a ser professor numa matriz curricular integrativa torna-se um grande desafio e exige uma equipe de professores dispostos e abertos para compartilhar conhecimentos com os que chegam e deparam-se com o novo modelo de ensino.

Outra reflexão que pode ser realizada refere-se aos docentes fisioterapeutas que agregam cargas horárias frente ao aluno bastante concentradas, com pouca dedicação à pesquisa e à extensão. Isso ocorre por uma necessidade do curso em adequar suas demandas ao número de professores envolvidos. O ensino modular traz uma abordagem interdisciplinar e, preconiza-se, em algumas situações, dois professores em sala de aula trabalhando os conteúdos por meio de metodologias condizentes. Infelizmente nem sempre isso é possível, pois quanto maiores as turmas, maior a necessidade de atividades pedagógicas individuais para dar conta dos conteúdos práticos e teóricos. Considerando o que os autores da literatura mencionam sobre o ensino modular, entendo que esse ensino deveria ser mais

individualizado, com grupos pequenos, possibilitando o acompanhamento do estudante de maneira mais qualitativa e reflexiva.

Na medida do possível isso é contemplado nas aulas práticas, mas a crescente procura pelo curso muitas vezes inviabiliza essa sistematização. A expectativa é de que, com duas entradas anuais, as turmas possam se formar com número menor de integrantes e proporcionar um acompanhamento mais próximo das atividades realizadas.

Cabe elucidar que esse entendimento não traduz dependência do aluno ao professor; ao contrário, a concepção do curso é proporcionar o máximo de autonomia no processo de ensino-aprendizagem. A organização em turmas menores tem por objetivo acompanhar e proporcionar a construção do conhecimento na formação de um perfil profissional diferenciado, abrangendo o maior número possível de estudantes. Zabalza (2004) menciona que, em grupos de alunos muito numerosos, alguns ficam esquecidos e poucos aparecem à visão do professor, e sobre estes se criam expectativas que podem afetar a aprendizagem.

O ensino modular do curso de Fisioterapia da UNIFRA também segue programas de disciplinas e possui planos de ensino preestabelecidos. Isso ocorre em virtude de a proposta estar atrelada à Instituição, que ainda apresenta características do ensino disciplinar, mas que está em constante renovação, em busca da inovação e atenta a novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Os pré-requisitos também existem no curso e impossibilitam o aluno de fazer a escolha que acreditar pertinente à sua formação. Zabalza (2004) argumenta que os módulos precisam ser pensados de forma mais flexível, exceto em restrições específicas, em que o estudante pode escolher os módulos quando acreditar oportuno, diminuindo ou desaparecendo o pré-requisito. Enfatiza também que isso exige maior acompanhamento dos alunos para orientação ao optarem pelos módulos a serem cursados. A questão do pré-requisito já está sendo repensada, porém requer um processo de amadurecimento da equipe de professores e dos acadêmicos.

Assim, a proposta apresenta características de inovação na execução do currículo; por outro lado, guarda fortes marcas do ensino tradicional. O curso

mantém, dessa maneira, algumas características que levam a maiores dificuldades de viabilização para o professor e para o aluno.

## **4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 O problema**

Conforme apontado, o tema de pesquisa está centrado nas concepções de formação e no modo de atuação dos professores de Fisioterapia de um Centro Universitário Confessional frente à diferenciação do perfil formador do curso. Nesse sentido, levanto esta problemática:

**Que concepções de formação/docência os professores de Fisioterapia vêm construindo frente à diferenciação pedagógica do curso?**

### **4.2 Objetivos**

#### **4.2.1 Objetivos gerais**

- Compreender quais concepções de formação e de docência os professores do curso de Fisioterapia vêm construindo frente ao novo currículo em andamento baseado no ensino modular.

#### **4.2.2 Objetivos específicos**

- Contribuir com o processo formativo desses professores a partir dos achados da pesquisa;

- Identificar como as concepções de formação/docência vêm sendo construídas frente à diferenciação pedagógica do curso;
- Analisar as concepções de formação/docência tendo como norteador o Projeto Político Pedagógico do curso de Fisioterapia;
- Refletir com o grupo sobre seu percurso formativo em relação a suas concepções de formação/docência em construção.

### **4.3 Tipo de pesquisa**

O presente trabalho utiliza como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (1997), a preocupação não é com a generalização dos dados, e, sim, com a compreensão abrangente e profunda dos resultados obtidos. O método qualitativo é apropriado quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não atende à quantificação, sendo usado quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa.

A pesquisa qualitativa, para Bauer e Gaskell (2004), lida com interpretações da realidade social, utilizando como protótipo a entrevista em profundidade. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo, porque abordou as “falas” dos professores nas reuniões pedagógicas do curso de Fisioterapia; teve também como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa semi-estruturada individual.

A pesquisa teve por base as discussões dos professores que estão mais diretamente ligados com a construção da proposta de ensino modular, entre os quais me incluo. Com o uso dos instrumentos de pesquisa, busquei uma visão de conjunto da trajetória formativa desses professores, desvelando suas concepções de formação e docência.

O propósito da análise das “falas” dos professores nas reuniões pedagógicas e nas entrevistas narrativas é evidenciar o entendimento que possuem sobre o próprio processo formativo que desenvolvem e sobre a docência, tendo como instrumento norteador para essa análise o PPP do curso de Fisioterapia. Busco verificar quais são as concepções de formação/docência dos professores do curso

de Fisioterapia da UNIFRA e se tais concepções estão de acordo com o que estabelece o PPP do curso e o que isso implica no fazer pedagógico.

#### 4.4 Instrumentos de pesquisa

A coleta dos dados se fez por meio de dois instrumentos: diário de campo e entrevista narrativa semi-estruturada. O diário de campo foi utilizado exclusivamente nas reuniões pedagógicas realizadas no período de março a dezembro de 2005 e janeiro de 2006, e a entrevista narrativa foi realizada com horário marcado com cada professor individualmente, no decorrer do ano de 2005.

O **diário de campo** foi de natureza descritiva. A descrição dos acontecimentos teve como objetivo o registro de informações do pesquisador acerca das falas dos sujeitos de pesquisa. Segundo Triviños (1987), esse instrumento pode ser utilizado pelas dimensões que os dados exigem, tornando-se, assim, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

A **entrevista narrativa/semi-estruturada**: (EN) é um tipo de instrumento que, segundo Triviños (1987), valoriza a presença do pesquisador, oferecendo todas as possibilidades para que o participante tenha espontaneidade, confiança e determinação. A EN é uma técnica específica de coleta de dados utilizada em investigações sociais. Segundo Bauer e Gaskell (2004), as narrativas proporcionam lembrança de acontecimentos que constroem a vida individual e social do ser humano, pois a idéia básica desse tipo de instrumento de pesquisa é reconstruir acontecimentos importantes a partir da perspectiva do informante.

A indicação diferencial para a realização de uma entrevista narrativa são projetos em que variadas versões estão em jogo, em que grupos sociais diferentes constroem histórias diferentes, e as maneiras como elas diferem são cruciais para se apreender a dinâmica plena dos acontecimentos (BAUER; GASKELL, 2004, p. 103).

A partir das falas dos professores nas reuniões pedagógicas do curso e da EN, procurei identificar a coerência e as conexões que eles fazem com a proposta no qual estão inseridos.

A entrevista narrativa individual abordou a trajetória formativa de cada professor, desde sua formação técnica inicial, o início na carreira docente bem como suas problemáticas e viabilidades, de forma natural e espontânea. A entrevista narrativa semi-estruturada partiu de uma matriz (anexo II) por mim elaborada, adaptada de Maciel (2000), a qual apresentou alguns indicadores principais que orientaram o roteiro da entrevista e, conseqüentemente, a coleta dos dados. Esse instrumento possibilitou abertura para possíveis questionamentos acerca de temas que surgiram durante o percurso da entrevista. Os dois instrumentos de pesquisa citados foram acompanhados pela gravação sonora dos encontros com o intuito de absorver a essência das “falas” dos professores. A idéia inicial era utilizar a gravação sonora somente para as EN; no entanto, surgiu a necessidade de gravar as reuniões pedagógicas, com prévia autorização dos professores.

Nesse sentido, o contexto de pesquisa se constituiu das reuniões pedagógicas dos professores de Fisioterapia, as quais ocorreram semanal ou quinzenalmente, de forma regular, conforme necessário. Cabe ressaltar que a área da saúde da UNIFRA destina uma tarde na semana às reuniões pedagógicas de seus cursos, não havendo aula nessa tarde, portanto as reuniões foram Institucionais, não sendo necessário reuniões extras para a coleta de dados desta pesquisa. O tempo das reuniões não foi pré-determinado, pois se deu de acordo com as demandas do curso.

As reuniões pedagógicas aconteceram nas dependências do Centro Universitário Franciscano, no Campus I. Em termos da pesquisa, procurei, a partir dessas reuniões e das EN, identificar os pontos comuns, críticos, duvidosos, conflituosos ou divergentes que poderiam constituir-se como base da construção das concepções de formação/docência e, através destas, do projeto do curso.

Nesse sentido, como o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar concepções de formação e docência dos professores do curso de Fisioterapia da UNIFRA frente a uma proposta curricular por módulos, tornou-se essencial revelar, através de narrativas, as histórias formativas e profissionais desses professores, o que possibilitou investigar seus entendimentos sobre formação, docência e sua função como construtores de um currículo que se distancia daquele no qual foram formados.

#### 4.5 Contexto da pesquisa

O Centro Universitário Franciscano está localizado na cidade de Santa Maria, na região central do Estado do Rio Grande do Sul, considerada como uma região de referência para a formação de profissionais por existir um considerado número de universidades, centros universitários e faculdades de ensino superior.

Em 1872, estabeleceu-se no Rio Grande do Sul a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte, entidade internacional fundada na Holanda que tem como congregação as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. Esta se constituiu em sociedade civil e se tornou mantenedora de instituições de ensino.

Inicialmente, as atividades envolviam o ensino primário e secundário, que hoje oferece educação infantil, ensino fundamental e médio. Com a expansão da área de atuação em educação, a sociedade desmembrou-se, sendo constituída a Scalifra-ZN, com sede na cidade de Santa Maria, RS. Essa entidade assumiu a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FIC), propiciando a arrancada na dinamização do ensino superior na instituição.

A consolidação do processo de fundação dessa faculdade ocorreu em 21 de março de 1955 pelo parecer 40/55 da Comissão do Ensino Superior do Ministério da Educação.

Em 16 de maio de 1955, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 144/55, autorizou o funcionamento do curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, também mantida pela Scalifra-ZN. A Escola foi reconhecida pelo Decreto n. 41 570, de 27 de maio de 1957 e, em 10 de setembro de 1968, passou a denominar-se Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (Facem), conforme Decreto 63 231.

A FIC e a FACEM funcionaram isoladamente até 1995, quando foram unificadas e passaram a denominar-se Faculdades Franciscanas (FAFRA) pela Portaria n. 1402 de 14 de novembro de 1995.

As Faculdades Franciscanas iniciaram uma fase de crescimento com o aumento de cursos de graduação e pós-graduação *latu senso*, ampliação de espaço

físico, atualização do acervo bibliográfico, de laboratórios pedagógicos, implantação da avaliação institucional e organização do plano de carreira docente, entre outros, o que possibilitou a instituição pensar na transformação das Faculdades Franciscanas em Centro Universitário.

Assim, pelo decreto presidencial de 30 de setembro de 1998 foi credenciado, por transformação das Faculdades Franciscanas de Santa Maria, o Centro Universitário Franciscano, mantido pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte, com sede na cidade de Santa Maria. Em 31 de maio de 2004, pela Portaria n. 1564, foi estabelecido o credenciamento do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) pelo prazo de cinco anos, aprovados, também, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Estatuto.

A UNIFRA possui como missão “desenvolver e difundir o conhecimento técnico-científico e a cultura em suas múltiplas manifestações, distinguindo-se pela excelência acadêmica na formação de profissionais íntegros e de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano e o bem-estar social a partir dos princípios cristãos” (PPP, 2005).

A Instituição possui como finalidades:

- promover a educação de ensino superior voltada ao exercício da ética e do rigor científico em todas as atividades;
- contribuir para a formação de profissionais seguramente habilitados à docência e à investigação científica nas diferentes áreas do conhecimento;
- promover a educação de qualidade para a formação de profissionais críticos e atuantes numa sociedade em constante mudança;
- produzir e divulgar o conhecimento em suas diferentes formas e aplicações, orientado para a preservação da vida, da responsabilidade e do compromisso com o desenvolvimento da região, do estado e do país;
- desempenhar a função prospectiva de percepção e análise das tendências da sociedade, no exercício de um papel preventivo e colaborador, estabelecendo proximidade entre o que a instituição realiza e o que a sociedade dela espera.

Atualmente, são 31 cursos de graduação nas seguintes áreas de conhecimento:

Área de Artes, Letras e Comunicação: Design (bacharelado); Letras (língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa); Letras (línguas portuguesa e inglesa e respectivas literaturas); Comunicação Social (jornalismo); Comunicação Social (publicidade e propaganda); Arquitetura e Urbanismo e Turismo.

Área de Ciências Naturais e Tecnológicas: Ciências da Computação; Engenharia Ambiental; Física; Matemática; Matemática Aplicada Computacional; Sistemas de Informação.

Área de Ciências Sociais Aplicadas: Administração; Ciências Contábeis; Direito; Economia e Serviço Social.

Área de Ciências Humanas: Filosofia; Geografia; História; Pedagogia (magistério da educação infantil); Pedagogia (magistério dos anos iniciais do ensino fundamental).

Área de Ciências da Saúde: Farmácia; Enfermagem; Nutrição; Fisioterapia; Psicologia; Terapia Ocupacional; Odontologia e um curso Técnico em Enfermagem.

O curso de Fisioterapia iniciou suas atividades em março de 2002. O curso foi aprovado pelo CONSAR, Parecer 199/2001, encaminhado e aprovado pelo CLR/CONSUN, Parecer 129/2001, Resolução 25/2001 de 19 de dezembro de 2001.

O curso de Fisioterapia oferece uma entrada anual de 40 alunos e, atualmente, possui aproximadamente 150 alunos matriculados no 2º, 4º, 6º e 8º semestres. A primeira turma de formandos finaliza a graduação em dezembro de 2005. O horário de funcionamento do curso é diurno (manhã e tarde), e sua matriz curricular se compõe por módulos de ensino, conforme o semestre letivo, a qual pode ser vista no anexo I.

#### **4.6 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa se constituíram de um grupo de dez professores do curso de Fisioterapia da UNIFRA que estão diretamente relacionados com a construção do currículo modular e com a formação específica. O grupo foi formado por nove fisioterapeutas e uma médica.

#### 4.6.1 Caracterização dos professores

Professor A: sexo feminino, 63 anos, graduada em Medicina pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Desenvolvimento Humano pela mesma Instituição, Mestre em Medicina Pediátrica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência docente de 45 anos, destes 34 no ensino superior. Cumpre regime de 20 horas semanais na UNIFRA e realiza suas atividades no âmbito da medicina em consultório privado.

Professor B: sexo feminino, 32 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora e Mestre em Neurociência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem dois anos de experiência docente no ensino superior, há um ano na UNIFRA. Sua carga horária é de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva.

Professor C: sexo feminino, 27 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Doutoranda em Ergonomia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Ergonomia pela mesma instituição, Especialista em Saúde da Mulher pela Universidade Gama Filho (UGF). Possui experiência docente no ensino superior de seis anos, ingressou na UNIFRA há seis meses com regime de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva.

Professor D: sexo feminino, 44 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação pela mesma Instituição. Experiência docente de sete anos, na UNIFRA há três anos, com regime de 40 horas semanais. Atua também como docente na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com 5 horas semanais.

Professor E: sexo feminino, 43 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pela mesma Instituição. Experiência docente no ensino superior de dez anos, há quatro anos na UNIFRA, onde desempenha suas atividades com carga horária de 30 horas semanais. Atua também como fisioterapeuta na Secretaria de Saúde do Município de Santa Maria.

Professor F: sexo feminino, 34 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Especialista em Saúde Comunitária pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Tem experiência docente de sete anos, quatro destes na UNIFRA, onde atua em regime de 20 horas semanais. Atua também como Fisioterapeuta no sistema privado.

Professor G: sexo feminino, 35 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Engenharia de Produção, subárea projeto de produto pela mesma Instituição, Especialista em Hidrocinesioterapia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atua no ensino superior há cinco anos, dois destes anos na UNIFRA, com regime de 20 horas semanais. Atua também como docente na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com 30 horas semanais.

Professor H: sexo feminino, 31 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica pela ACE. É funcionária pública municipal e atua também como profissional liberal. Na UNIFRA, atua como docente há quatro meses e não tem outra experiência na docência.

Professor I: sexo feminino, 35 anos, graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestranda em Educação pela mesma instituição, Especialista em Saúde Coletiva pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Atua há três anos na docência de ensino superior na UNIFRA, com carga horária de 40 horas semanais. É também fisioterapeuta da Secretaria de Saúde do Município de Santa Maria, atualmente em licença qualificação.

Professor J: sexo masculino, 27 anos, graduado em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Orto-traumatologia e desportiva pelo IBPEX – FACINTER. É docente do Centro Universitário Franciscano há um ano, com regime de 40 horas semanais, e fisioterapeuta do Avenida Tênis Clube (ATC).

#### 4.7 Fases da pesquisa e interpretação dos resultados

a) Inicialmente foi feito contato com a Coordenação do Curso e Direção da Área da Saúde para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a coleta dos dados, fato este que se deu de maneira natural e com sucesso.

b) Foi prestado esclarecimento aos professores sobre os objetivos da pesquisa e realizado convite para dela participarem. A participação foi oficializada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo III) dos professores presentes na reunião pedagógica. Os professores que não se encontravam presentes foram convidados posteriormente, os quais se engajaram na proposta assinando igualmente o termo de consentimento. Os participantes foram esclarecidos quanto a quaisquer dúvidas sobre o trabalho e informados de que terão acesso aos resultados obtidos assim que possível.

c) Foi realizado o registro das informações das reuniões pedagógicas no diário de campo e por meio da gravação sonora de todas as reuniões realizadas pelo curso de Fisioterapia.

d) A entrevista narrativa semi-estruturada foi aplicada em local e data preestabelecidos de acordo com a possibilidade de cada professor.

e) Foi feita transcrição das EN e reuniões pedagógicas.

f) Procedeu-se à análise dos conteúdos das reuniões e entrevistas.

g) Foi realizada interpretação dos resultados da pesquisa.

h) Reflexões finais acerca dos achados da pesquisa constituíram a última fase da pesquisa.

A interpretação dos resultados foi realizada por meio do método de análise temática (BAUER; GASKELL, 2004). Foi realizada, num primeiro momento, a transcrição das EN e a posterior redução gradual do texto qualitativo. Esse procedimento teve os seguintes passos:

1º. Transcrição das reuniões pedagógicas e das entrevistas gravadas: a transcrição se fez necessária para que se tivesse uma boa apreensão do material de pesquisa, propiciando um fluxo de idéias para interpretar o texto.

2º. Desmontagem dos textos (unitarização): foi realizada a retirada de passagens dos textos, narrativas que sugeriram entendimentos sobre formação e docência, para posteriormente extrair as possíveis categorias.

3º. Categorização: consistiu em reunir em categorias e, posteriormente, ordenar em um sistema coerente de categorização geral para todas as entrevistas e reuniões pedagógicas, como fonte de dados da pesquisa, as narrativas que mais se aproximavam no entendimento de formação e docência. Após essa análise, foram definidos os elementos-chave que elegeram as categorias da pesquisa.

4º. Interpretação: constituiu o produto final no qual foram reunidas as estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador e os autores cujos pressupostos teóricos nortearam a pesquisa.

## 5 ANÁLISE DOS ACHADOS

Tendo em vista o tema de pesquisa, o referencial bibliográfico que a sustenta e os dados oriundos da desmontagem dos textos, resultado da integração das entrevistas narrativas e do diário de campo, utilizado nas reuniões pedagógicas, surgiram elementos consistentes que direcionaram a análise para três questões importantes que foram definidas como categorias: *Eco do Projeto Político Pedagógico em ação, Consciência da Formação Profissional Docente e Aprendizagem Docente*.

É importante salientar que todo esse processo de construção emergiu da análise qualitativa da investigação realizada, sendo resultado da organização dos achados de pesquisa, pois tanto as categorias como seus elementos definidores estão intimamente relacionados e entrelaçados. Em todas as categorias propostas, o PPP do curso de Fisioterapia aparece como pano de fundo, como base sólida no constituir e reconstituir docente, nessa construção coletiva de professores de Fisioterapia frente a uma proposta de ensino modular.

Nesse sentido, é apresentada cada categoria com seus elementos definidores, buscando, nas falas dos professores e dos autores abordados, o embasamento necessário para identificar as concepções de formação e docência desse grupo de professores. O quadro e, posteriormente, o mapa procura elucidar o caminho percorrido nesse processo, desde a origem, o ponto central da análise metodológica, que são as *concepções de formação e docência*, passando pela análise das *narrativas geradoras* dessas concepções que direcionaram para os *elementos definidores* das *categorias* que representam o horizonte perceptivo que foi possível alcançar. Isso quer dizer que, por meio das narrativas de formação e docência, foi possível estabelecer elementos definidores, que se apresentaram de

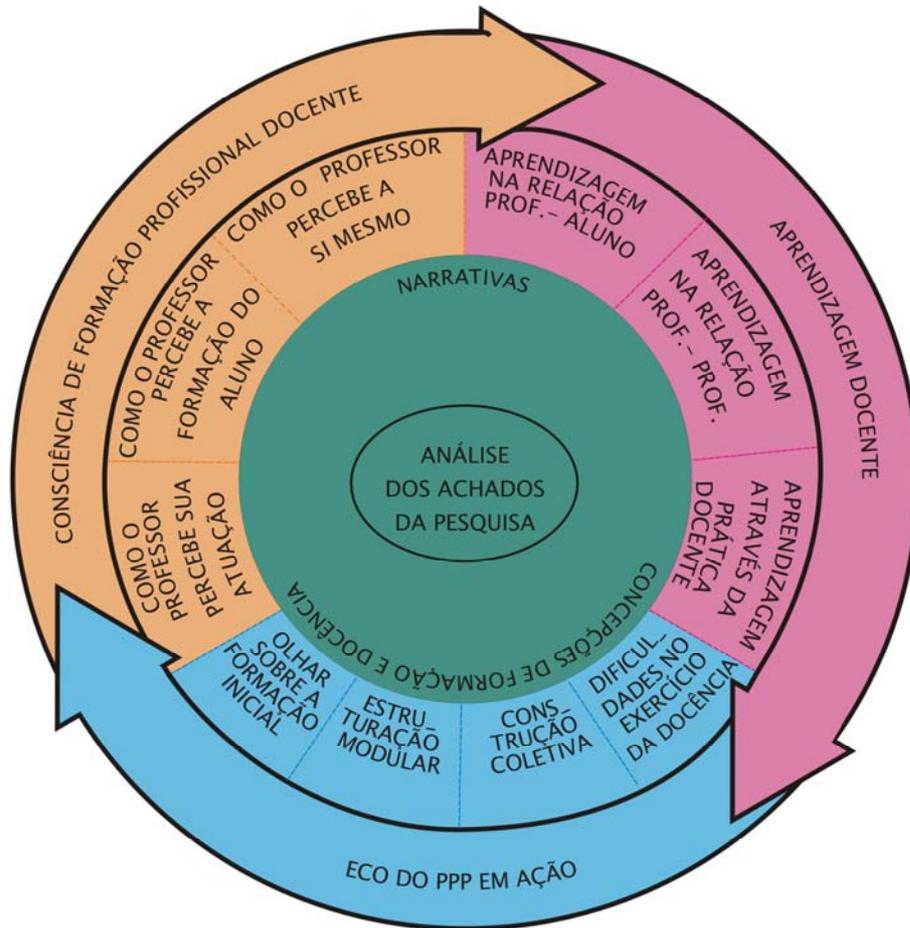
maneira expressiva nas falas dos professores, possibilitando determinar as três categorias que nortearam este processo de análise.

No decorrer da análise dos achados, são utilizadas as falas dos professores transcritas das reuniões pedagógicas e das entrevistas narrativas que aparecerão ora entremeadas, ora na forma dialogada. Essas falas estão identificadas pelas abreviaturas: RP para Reunião Pedagógica e EN para Entrevista narrativa. Essas siglas aparecem ao lado do nome do autor da narrativa. Procurei manter na íntegra a fala dos professores, havendo apenas necessidade de pequenas correções gramaticais. Por questões éticas, os professores são referenciados por codinomes que diferem daqueles utilizados no projeto de pesquisa e na caracterização realizada anteriormente neste trabalho, no intuito de não serem reconhecidos pelos leitores, ficando sob o conhecimento exclusivo da pesquisadora. Em homenagem aos autores brasileiros, os codinomes utilizados são de personagens da literatura brasileira, como: Iracema (da obra Iracema de José de Alencar), Helena (da obra Helena de Machado de Assis), Capitu (da obra Dom Casmurro de Machado de Assis), Aurélia (da obra Senhora de José de Alencar), Amélia (da obra Casa de Pensão de Aluísio de Azevedo), Lúcia (da obra Lucíola de José de Alencar), Isaura (da obra Escrava Isaura de Bernardo Guimarães), Virgínia (da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis), Sofia (da obra Quincas Borba de Machado de Assis) e Rita (da obra O cortiço de Aluísio de Azevedo).

O quadro abaixo explicita as categorias e os demarcadores que as geraram:

CATEGORIAS	ELEMENTOS DEFINIDORES
ECO DO PPP EM AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar sobre a formação inicial</li> <li>• Estruturação modular</li> <li>• Construção coletiva</li> <li>• Dificuldades no exercício da docência</li> </ul>
CONSCIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o professor percebe a si mesmo</li> <li>• Como o professor percebe a formação do aluno</li> <li>• Como o professor percebe a sua atuação</li> </ul>
APRENDIZAGEM DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem na relação professor-aluno</li> <li>• Aprendizagem na relação professor-professor</li> <li>• Aprendizagem através da prática docente</li> </ul>

O mapa que segue mostra o caminho percorrido para a definição das categorias e seus elementos:



### 5.1 Eco do projeto político pedagógico em ação

Essa primeira categoria emergiu de maneira bastante evidente, visto que o PPP do curso de Fisioterapia esteve presente em todos os momentos nos instrumentos de pesquisa, ou seja, nas narrativas a partir das entrevistas realizadas e nos diálogos dos professores nas reuniões pedagógicas.

Essa categoria reflete as falas dos docentes que se mostraram influenciados pelo processo de construção do currículo proposto, ou seja, do PPP, no ser e no aprender a ser professor. Surgiram, por meio da análise temática (Bauer e Gaskel, 2004), elementos intensos que direcionavam para a presença constante dos

princípios do PPP nas narrativas dos professores no decorrer de todo o percurso de desmontagem dos textos e unitarização dos termos. Assim, este se tornou um demarcador inevitável, mesmo entendendo-se que o PPP permeia toda a pesquisa em questão, pois a vivência desse grupo docente acerca do projeto formativo em questão redefine suas concepções de formação e docência.

O Eco do PPP em Ação mostra que esse projeto formativo não se reduz meramente à exigência burocrática expressa em enunciados, mas sim às construções que vão desde mudanças de conceitos, de entendimentos, até sua viabilização prática. Isso se dá por meio do trabalho em equipe que se constitui como tal na relação entre alunos e professores que concretizam, na prática, aquilo que o texto do PPP traz como princípio.

Nesse sentido, essa categoria surge como a expressão viva do PPP e de seus elementos definidores, que estão entrelaçados e são descritos a seguir: o olhar sobre a formação inicial, a estruturação modular, a construção coletiva e as dificuldades no exercício da docência.

### 5.1.1 Olhar sobre a formação inicial

Esse elemento envolve questões sobre a formação profissional do fisioterapeuta. Tornou-se relevante à medida que as narrativas dos professores identificaram essa idéia, explorando-a uma vez que sentiam necessidade de superação desse modelo de formação que vivenciaram na sua graduação. Os professores da pesquisa parecem acreditar que esse processo é um marcador na formação profissional e que, de certa forma, exprime o perfil e as condutas dos profissionais no campo de trabalho.

A formação em saúde que os sujeitos da pesquisa receberam foi uma formação disciplinar, caracterizada por matérias específicas que tinham abordagem centrada na doença e na aplicação da técnica para a resolução de problemas. Esse tipo de formação é organizada de forma linear, de modo que o domínio de cada matéria servia como requisito para o estudante seguir no processo de formação. Segundo Santomé (1998), esse tipo de currículo não valoriza e não estimula a capacidade crítica, reflexiva, e considera os condicionantes sociais como

secundários para o processo de formação. Para o mesmo autor, a metodologia utilizada nessa modalidade de formação, com maior frequência, é a aula expositiva, espaço no qual o professor dirige e controla as atividades de ensino momento em que a transmissão do conhecimento domina sobre outros aspectos como a pesquisa, a discussão e a reflexão.

Acredito que a análise realizada pelos professores de Fisioterapia, identificando a necessidade de superação do modelo formador vivenciado na sua graduação, só foi possível pela nova realidade formativa no qual estão inseridos, mostrando o reflexo do PPP do curso de Fisioterapia na vida desses professores. É possível afirmar que eles ao vivenciarem um modelo curricular que gera reflexões, discussões, crises e superações, proporciona-se a esses profissionais transformações no pensar e no agir pedagógico.

Nesse sentido, esse elemento traduz a reflexão dos docentes a partir das vivências obtidas no projeto formador no qual estão imersos. A maneira como eles percebem a formação inicial e o projeto formador atual se traduz no exercício da docência.

Esse olhar sobre a formação inicial evidencia a consciência de uma aprendizagem centrada na técnica em que a solução de problemas é de ordem pontual, metódica e pouco contextualizada, como é possível perceber na narrativa de alguns professores:

(...) a formação do fisioterapeuta, em geral, é realmente reprodutiva, a gente reproduz muito o que já foi feito, geralmente voltado para a reabilitação com muita ênfase na técnica. Pelo menos foi essa formação que eu tive, muita ênfase na técnica e pouca ênfase nas relações (...). Capitu - EN

(...) eu me via sempre na contramão, quando a Fisioterapia estava indo para um lado, eu tentava nadar para outro. Eu achava que a Fisioterapia estava indo para o lado errado, um lado muito técnico, no sentido de só aparelhagem (...). Rita - EN

(...) o currículo que cursei (...) fiz três anos de curso, disciplinas tradicionais, uma formação curativa, técnica e reabilitadora. Amélia - EN

As falas identificam a formação técnica na qual foi centrada a aprendizagem desse grupo de fisioterapeutas. Schon (2000) refere que, no ensino normativo, a prática vem posteriormente à teoria, com objetivo de aplicar teorias e técnicas ensinadas durante o curso. O autor complementa que essa formação inibe o talento

artístico dos estudantes, treinando-os como técnicos, com menos capacidade de reflexão na e sobre a ação.

Esse tipo de formação evidencia a reprodução do conhecimento já posto, fazendo com que o aluno seja um sujeito passivo na sua aprendizagem, ou seja, ele não vive, não descobre e não contextualiza o aprendizado, apenas aplica.

Nesse mesmo sentido, constam nas narrativas dos professores de Fisioterapia a necessidade de superação desse modelo centrado na especialidade, explorando mais a formação reflexiva, humana, criativa que dê vazão à autonomia do sujeito. Alarcão (2001) comenta que a escola encontra-se inadequada em face das demandas da sociedade. Indica a necessidade de abandonar modelos de formação calcados na reprodução do conhecimento para passar a interagir mais com a sociedade e com a realidade vivenciada. A idéia de Alarcão traduz uma concepção mais polivalente no qual a formação precisa preparar o indivíduo para as demandas sociais, desenvolvendo habilidades e competências que permitam o raciocínio lógico de acordo com cada situação e com cada indivíduo, como demonstram as falas abaixo:

(...) é preciso a Fisioterapia modificar as suas formas de atenção. Acho que ela ainda tem uma prática individualizada, tradicional e que pouco atende a esse conceito de saúde e que diz respeito à vida das pessoas. Aurélia - EN

(...) a universidade nos moldes tradicionais, que foi a que eu tive acesso (...) eu acho que os professores não conseguiram me mostrar como eu poderia trabalhar com o meu paciente, ou seja, eles me jogaram um monte de informação e isso não foi só um erro deles, acho que também é um erro do aluno (...) Rita - EN

(...) eu acho uma diferença muito grande no ensino modular para o ensino tradicional que foi o que eu tive. O ensino tradicional era muito específico, tu não tinhas uma visão do todo, era o professor lá na frente, ele passava todo o conteúdo, o aluno copiava, não tinha nenhum tipo de interação. Capitu - EN

O ensino tradicional a que se referem esses professores é aquele que receberam na sua graduação, ou seja, currículos disciplinares com duração de um semestre, muitas vezes, sem articulação da teoria com a prática, atendendo às exigências formais e pouco preocupados com a intensidade do aprendizado do aluno. Nesse sentido, Arnay (1998) refere que o conhecimento produzido nas escolas e universidades precisa ser compatível, coexistir ao conhecimento cotidiano, pois este desempenha papel importante na compreensão e ação dos profissionais em contextos específicos. Em concordância, Santomé (1998, p. 111) afirma que “o

currículo centrado em disciplinas causa inflexibilidade na organização (...), não incentiva as iniciativas dos estudantes (...) não estimula a atividade crítica nem a curiosidade intelectual”.

É importante salientar que, apesar de ser relevante, o conhecimento específico na formação do profissional fisioterapeuta, não dá conta da competência desses profissionais. A aplicação da tecnologia pura torna a ação ineficaz, pois não atende às necessidades do sujeito em face das diferentes realidades em que ele está inserido e das diversidades que se apresentam. Isso se traduz de maneira explícita nas narrativas que seguem:

(...) a noção que eu tinha era muito de especialidade e quanto mais especialista o aluno fosse seria melhor para ele porque ele poderia entender melhor um assunto e na verdade isso acaba deixando o conhecimento “míope”, fragmentado (...) Capitu - EN

(...) eu me formei no início das especializações, se orientava mais para especializações, então eu sentia que havia necessidade de uma formação mais específica (...) naquela época a gente tinha que ser um especialista. Iracema - EN

(...) eu tenho medo que as pessoas esqueçam de lidar com o ser humano, ele tem alma, coração, sentimento (...). Fisioterapia para mim é muita coisa, é uma profissão, mas ela também passa por todos os campos, da promoção ao tratamento e a reabilitação, é só o profissional conseguir sair com essa visão ampla que com certeza vai ser um profissional mais completo. Isaura - EN

As falas acima contrariam, de certa forma, as minhas expectativas como pesquisadora, pois acreditava que profissionais formados em um modelo de reprodução e transmissão do conhecimento concebessem a formação de outros profissionais da mesma maneira, o que comprometeria a construção da proposta de ensino modular. No entanto, esses professores apresentam, atualmente, concepções globais e amplas do contexto da saúde, o que vem ao encontro da proposta de formação que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia da UNIFRA prevê. Isso implica na reflexão sobre a formação docente desses professores que pode estar direcionada pela proposta do PPP, pois, em alguns depoimentos, é possível perceber a redefinição de conceitos a partir da prática que desenvolvem. As narrativas indicam esse pensar:

(...) quando eu comecei com outro tipo pedagógico e dentro desse mudar conceitos, tu mudar dentro da universidade também, mesmo porque aqui na UNIFRA eu comecei a falar em coletividade. Isaura - EN

(...) já vejo isso bem diferente, a gente vê até pelos módulos que os alunos têm que ser estimulados a desenvolver também habilidades e competências e não só a formação técnica. Capitu - EN

(...) desde que entendi a proposta eu passei a pensar diferente sobre saúde, sobre fisioterapia, sobre formação e entrei de cabeça porque acredito que por aí e através da educação é que nós vamos mudar esse paradigma reabilitador. Sofia - EN

Essas falas denotam a necessidade e a possibilidade de superação da formação puramente tecnicista e biomédica do fisioterapeuta. As narrativas permitem perceber também que os professores apostam na nova proposta curricular e acreditam que a grande mudança no perfil do profissional fisioterapeuta está atrelada à formação. A superação desse modelo e as concepções de formação evidenciadas ao longo desse texto vêm ao encontro das expectativas pessoais e profissionais desses professores. Os posicionamentos apresentados não se reduzem somente a reconceituação ou desmerecimento da formação que receberam, mas no que realmente acreditam, pois, na vivência e no estudo do PPP, os professores construíram coletivamente maior entendimento da proposta formativa, dando-se conta de que a formação precisa ser redimensionada, como segue neste diálogo da reunião pedagógica:

(...) 60% dos profissionais da saúde são absorvidos pelo SUS e 80% das patologias poderiam ser absorvidas na atenção básica, só que não tem fisio no PSF. Helena - RP

(...) mesmo que tivesse não saberiam o que fazer lá. Capitu - RP

(...) O pessoal é formado para a reabilitação e este é o grande nó da formação que nós queremos desenrolar. Aurélia - RP

(...) tem que se discutir como é que a gente olha o paciente (...) esse rótulo de paciente não pode acontecer (...). Helena - RP

(...) normalmente o profissional faz o procedimento técnico, mas não consegue abordar outras coisas, dar outros enfoques. Aurélia - RP

(...) a formação deve ser generalista. Helena - RP

(...) daí a importância na consequência entre o que os professores falam sobre o conhecimento e sobre a proposta do curso, porque os alunos entram em busca desse perfil e se deparam com uma realidade diferente. Sofia - RP

A vivência do projeto formador, e o modelo de formação modular que agora vivenciam como docentes, representa forte possibilidade de mudança do perfil profissional do fisioterapeuta pelo qual se sentem responsáveis. Ou seja, a política de formação não pode mudar sem que haja entendimento claro e objetivo dos

professores acerca do perfil formador de seus alunos, da mesma maneira que os professores não poderão transformar sua prática sem o empenho da instituição na qual atuam. Contudo, as mudanças nas concepções e o desenvolvimento profissional do professor estão articulados com a proposta de ensino (Nóvoa, 1991).

### 5.1.2 Estruturação modular

Seguindo a análise das narrativas e das discussões realizadas nas reuniões pedagógicas dos professores de Fisioterapia, surgiu também como elemento definidor da categoria em questão a estruturação curricular. Esse elemento mostra o conhecimento dos docentes acerca do projeto formador que se apresenta na estrutura modular e que integra conteúdos e pessoas. De certa maneira, evidencia também a consciência que os professores possuem da importância de sua prática pedagógica, bem como o envolvimento e engajamento da equipe (docentes, discentes, administração) na viabilização desse sistema de ensino. As falas revelam a percepção dos professores do projeto formador e a importância de seu comprometimento com tal projeto:

(...) desde os primeiros semestres os alunos já entram na prática (...), no ensino modular a gente está integrando a prática, integrando os saberes (...) tu não está estudando o ser humano fragmentado, está estudando ele em conjunto, tendo a visão de várias áreas do conhecimento. Capitu - EN  
 (...) eu acho que aqui na UNIFRA a gente conseguiu fazer um negócio diferente, porque a gente começa as práticas desde cedo (...) foi-se o tempo que a universidade era simplesmente jogar a matéria e mostrar a parte técnica. Rita - EN  
 (...) as pessoas devem se sentir parte integrante do projeto e se comprometer com este. Se estes momentos de reflexão são importantes e nós crescemos com isso, o próprio processo excluirá as pessoas que não participam. Sofia - RP

Seguindo a linha de pensamento acima, o diálogo da reunião pedagógica que segue mostra a tomada de consciência dos professores na viabilização do currículo modular e a importância da inter-relação dos conteúdos e dos professores na construção dessa modalidade de ensino, estando conectado também com a aprendizagem docente entre os atores do processo:

(...) os dois módulos ocorrem no mesmo semestre, então pode a gente estar construindo umas transformações, não transformar um módulo, mas fazê-los acontecerem na perspectiva de um módulo de forma mais conjunta.

Aurélia - RP

(...) todos os módulos tem as coisas específicas, só que a gente acabou que desse específico fazendo um geral. Isaura - RP

(...) a idéia que eu tenho de módulo é que as coisas tem que andar juntas para dar aquela visão global para o aluno, para ele ter visão do todo ao mesmo tempo. Virgínia - RP

(...) tem algumas articulações da cinesiologia que eu poderia ajeitar e colocar antes, inverter um pouco, isso seria uma maneira de trabalhar em módulo. Rita - RP

(...) a gente precisava estar re-visitando os conteúdos, algumas coisas que pudessem ser incluídas (...), a presença da prof<sup>a</sup> "X" (...). Aurélia - RP

Nesse tipo de currículo, segundo Santomé (1998), as áreas de conhecimento e experiência necessitam entrelaçar-se, contribuindo para a construção e reconstrução do conhecimento.

A dinâmica curricular envolve a integração de saberes e atividades interdisciplinares, da mesma maneira que a teoria e a prática não podem estar dissociadas. O entendimento do professor da dinâmica curricular é fundamental na concretização da proposta e pode ser mostrada por meio das falas dos professores citados acima. A prática docente e a atitude do professor orientam o aluno no pensamento lógico de acordo com a necessidade do momento, tendo como horizonte o projeto formador.

Para isso, a metodologia utilizada no decorrer desse processo precisa ser adequada. Muitos métodos e técnicas são redimensionados ou até criados na busca pela análise crítica e reflexiva do aluno e do professor em torno de um tema gerador. A problematização, os estudos de caso, a inserção precoce do acadêmico na prática social são alguns artifícios que se utilizam para articular a teoria e a prática, aproximando o aluno da realidade do campo de trabalho.

Nessas metodologias, o foco está centrado no estudante, estimulando a sua capacidade de raciocínio e reflexão. A metodologia baseada em problemas, segundo Angeli e Loureiro (2001), parte de um problema real ou simulado em que o estudante é desafiado a intervir, de modo que, para isso, precisa resgatar conhecimentos prévios, integrá-los e contextualizá-los conforme a situação.

Discussões com grupos de estudantes acerca de temas geradores em que o professor assume papel de incentivador, instigador, numa relação dialógica e transversal também representam uma forma de trabalho educativo que possibilita a apropriação do conhecimento, pois impõe a necessidade de reflexão crítica e o resgate dos conhecimentos teóricos previamente trabalhados.

Essas propostas de trabalho pedagógico oferecem possibilidade de contextualização do objeto de estudo que não está centrado na memorização, mas em esquemas de pensamento que vão desde o planejamento e gestão dos protagonistas até a possibilidade de intervenção prática num processo de reorganização da relação teoria-prática.

A construção desse processo de aprendizagem pressupõe organização, interpretação da realidade, articulação dos saberes e capacidade de raciocínio, favorecendo a apreensão do conhecimento que será facilmente resgatado frente a situações reais na prática profissional. Segundo Barros (2004), em seu relato de experiência sobre a formação de fisioterapeutas com base na metodologia da problematização, é possível perceber o processo de responsabilização do estudante com a formação, direcionando para uma formação mais significativa, integral, interdisciplinar e humana.

Esse processo de construção exige parceria, isto é, é preciso que o aluno seja sujeito ativo, participativo, enquanto que o professor precisa motivar, criar espaços para a autonomia e criatividade do aluno no processo de construção de seu aprendizado. Para Zabalza (2004), o estudante como principal protagonista de sua aprendizagem lança, além do aspecto cognitivo, o aspecto emocional, que diz respeito a suas relações interpessoais, seu estado de ânimo e seu envolvimento com o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ofício do professor, tido até então como centro do conhecimento, dá espaço ao papel de coordenador e orientador do aprendizado numa relação de transversalidade com o aluno. Conforme afirma Santomé (1996), os professores e alunos, ao participarem de atividades integradas, aprendem a debater e a refletir em equipe, negociando democraticamente as atividades e as possibilidades de efetivá-las. Essa relação e clareza acerca da proposta podem ser identificadas nas falas dos professores que seguem:

(...) a faculdade, hoje em dia, principalmente na UNIFRA, não é feita só com a pessoa falando. Então, o aluno precisa mostrar e fazer parte dela. Rita - EN

(...) quando comecei a dar aula era aquela questão de acertar tudo, de auto-punição se não souber responder (...), então tive que aprender e isso aqui na UNIFRA me ajudou muito por ser modular e o aluno ser responsável por essa construção(...). Isaura - EN

(...) o sistema modular precisa que todo mundo pegue junto, que todo mundo olhe na mesma direção, que todo mundo se apóie um no outro (...). Rita - EN

Essas narrativas indicam a concepção do trabalho em conjunto acerca de uma proposta inovadora, que não está pronta ou estabelecida, mas que precisa ser construída pelos atores do processo. Entendo que esses atores necessitam estabelecer relações democráticas, entre professores e entre alunos, que precisam concentrar esforços para a realização de trabalhos coerentes com o perfil formador. Isso fica evidente nas narrativas citadas a intenção de concretização do PPP na prática pedagógica do professor. Esse entendimento gera um novo elemento que merece ser discutido separadamente, que é a construção coletiva do PPP na práxis.

### 5.1.3 Construção coletiva

O terceiro elemento evidenciado como representação viva do PPP é o trabalho em equipe do corpo docente do curso de Fisioterapia da UNIFRA. Esse marcador aparece à medida que os professores identificam a necessidade de coerência, de atitudes e discursos frente à sociedade que traz a doença e a reabilitação como objetos de formação e atuação. Essa visão mercantilista e centralizadora não dá vazão a um novo perfil profissional na atenção à saúde que não o da reabilitação, da doença.

Com esse pensar, a concretização do currículo integrado com proposta de formação generalista e interdisciplinar exige construção coletiva de pessoas que têm como horizonte à integralidade da atenção e acreditam na mudança das ações em saúde do País. Nesse sentido, é essencial a construção de um conhecimento pedagógico apropriado a esse processo de formação. Essa construção do conhecimento pedagógico, segundo Bolzan (2002), faz-se à medida que ocorre o

compartilhamento entre os pares numa construção coletiva, de forma interativa, envolvendo participação e transformação, que conduzem a uma mesma linha de pensamento, conforme se evidencia nas narrativas abaixo:

(...) eu não faço o que eu quero no sentido de que eu não escolho a minha ação dentro da faculdade (...) em nível modular que a gente trabalha, a gente, dentro das reuniões, estipula isso. Rita - EN

(...) como normalmente a gente trabalha com essas coisas de módulo e currículo integrado, então, eu acho que muitas coisas que eu coloco na aula são decisões em conjunto que a gente tomou durante aquela semana ou na semana anterior. Rita - EN

(...) agora eu cresci e tenho que admitir que o ensino modular e o convívio, aquilo tudo me fez repensar tudo isso, até as brigas, as discussões que eu tive, as vezes com meus colegas me fizeram repensar e fazer diferente. Isaura - EN

(...) tem proposições que às vezes não são muito aceitas pelo outro colega e por outro lado, tu sabe que sozinha tu não vai fazer (...) precisa de uma maturidade muito grande. A gente já teve muitos momentos de conflitos entre nós e que não poderiam ter sido diferentes. Aurélia - EN

(...) semear a afetividade, o que eu vejo é que o estabelecimento de laços afetivos, é isso que segura as pontas na hora dos encontros técnicos. Iracema - RP

O currículo integrado, como evidenciam as narrativas acima, requer a construção coletiva, o trabalho em equipe e está a margem de pessoas com diferentes culturas, valores, interesses, sentimentos e ideologias. Está, portanto, na dependência do perfil pessoal e profissional do professor, de sua flexibilidade e abertura para a mudança. Esse tipo de currículo propõe o debate, exige propostas de trabalho diferenciadas e negociações entre os atores envolvidos na conquista de objetivos comuns. Para Alarcão (2003, p.104), o conhecimento do professor é um saber que gera e transforma a informação disponível, adequando-a, estrategicamente, ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se apresenta de maneira controversa, mas que não perde de vista os objetivos traçados. Apesar de as atividades coletivas, por vezes, gerarem conflitos e contradições, esses momentos de crises e dificuldades canalizam para a reflexão e o aprendizado de cada um dos participantes do grupo. Quanto maiores a proximidade, autonomia, cooperação, compartilhamento, diálogo e amizade, melhor será a negociação de conflitos, maior será o comprometimento e a doação, como evidencia a fala de um dos professores:

(...) pra trabalhares em equipe, a primeira coisa que tens que ter é gostar do outro, gostar do teu colega, se dar bem, ser amável (...) se tu não tem esses fatores tu não vais conseguir trabalhar. Iracema - EN

Nóvoa (1991) alega que o professor tem que ser capaz de gerenciar situações de conflito, de fragilidade e explorar sua autonomia relativa, assumindo-se como um sujeito capaz de intervir no processo educativo em que atua. O diálogo retirado da reunião pedagógica mostra um momento de crise no grupo de professores gerado por problemas ocorridos em um módulo de ensino envolvendo alunos:

(...) estamos vivendo um momento difícil (...), pelo número de reclamações e problemas, confrontos que estão ocorrendo e, pelo meu entendimento são os professores que deverão tomar as atitudes para reverter o processo. Aurélia - RP

(...) as alunos exigiram os 11 professores do módulo na prova, alegando que esse módulo não funciona e não existe interdisciplinaridade. Isaura - RP

(...) eu concordo com a profª “x” que os professores devem tomar a frente e mostrar para os alunos como é que se faz, mas eu lavo as mãos. Lúcia - RP

(...) os professores vão ter que respirar fundo, apesar dos ressentimentos e mudar a rotação para tomar as atitudes mais adequadas. Aurélia - RP

(...) no momento que se tem professores companheiros eles também tem que ser companheiros. Isaura -RP

(...) temos que fazer em conjunto a mudança de sentimentos que gerou esse clima, não sei como, mas vamos ter que fazer. Aurélia - RP

Essa discussão demonstra que os problemas ocorridos nos módulos não são pontualmente resolvidos, mas sim construídas soluções de forma coletiva, valorizando os sentimentos dos professores e, ao mesmo tempo, co-responsabilizando os alunos por esse processo.

Outro ponto importante a ser considerado na construção coletiva é a possibilidade do trabalho interdisciplinar que o currículo apresenta numa articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento geral na transposição pedagógica, na abordagem tanto de núcleo (do profissional fisioterapeuta) como de campo (do profissional da saúde que representa). Interdisciplinaridade, segundo Veiga-Neto (1996) apud Amaral (2000), pode ser definida como sendo a interação de duas ou mais disciplinas que se caracteriza pelas trocas e pelo grau de interação entre seus especialistas. Pode também ser entendida como uma colaboração ou troca entre disciplinas que mantêm uma relação de reciprocidade, de mutualidade,

um regime de co-propriedade que possibilita o diálogo entre as pessoas. A idéia do autor pode ser evidenciada nas narrativas que seguem:

(...) eu estou sempre trocando e aprendendo com eles e a gente tem experiência na UNIFRA de dar aulas junto com outros professores. Capitu - EN

(...) acho interessante na prática como a gente tem contato com professores da farmácia, psicologia, nutrição, enfermagem. Isso é muito enriquecedor e também permite uma abordagem mais integral do ser humano, permite ao aluno também essa visão de trabalho em equipe quanto a integralidade. Capitu - EN

(...) a gente trabalha com vários colegas, vários professores e, também perguntando para os alunos para ver o que eles acham, ou seja, a construção é conjunta. Rita - RP

Na primeira narrativa do professor, a palavra “eles” refere-se aos demais professores com quem trabalha. Nesse sentido, percebe-se que a prática é guiada pelo saber de cada professor, valorizando e respeitando o conhecimento de cada um num sistema integrado, contínuo e compartilhado sem estabelecer grau de relevância dos conteúdos, conciliando, contudo, o conhecimento específico e o pedagógico. Para Nóvoa (1991), a troca de experiências consolida espaço de formação para o professor em que estabelece papel de formador e formando. Nessa mesma direção Santomé (1996) diz que é preciso elaborar estruturas que permitam que os professores estabeleçam canais de comunicação para a socialização de saberes, que tornem possível o trabalho interdisciplinar.

Isso gera maior demanda de trabalho docente, maior comprometimento e pode representar dificuldades no exercício da docência. As falas dos professores demonstram esse pensar surgindo como outro elemento definidor dessa categoria.

#### 5.1.4 Dificuldades no exercício da docência

Considerando que os professores de Fisioterapia não possuem formação pedagógica para o exercício da docência e que a formação recebida na graduação foi marcada pela fragmentação do conhecimento e calcada na especialidade técnica, como evidenciado nas narrativas do primeiro elemento definidor, é natural o surgimento de dificuldades no ofício do professor. Somado a isso, esses professores

depararam-se com uma proposta que se afasta totalmente daquela em que foram formados, ou seja, uma proposta baseada no ensino modular em que a inter-relação de saberes e o trabalho interdisciplinar constituem sua marca fundamental. As falas das professoras traduzem os percalços da docência acerca do projeto de ensino modular:

(...) é uma proposta diferente, até porque a gente vem com uma visão de graduação, de especialização e mestrado e daí tu cai num curso diferente, até tu te questiona, mas algumas coisas tu tens que mudar sim (...). Virgínia - EN

(...) eu tenho tido dificuldade que é de poder estar estudando mais sobre a questão das metodologias de ensino. Aurélia - EN

(...) nunca tinha estado diante de outras pessoas, quanto mais (...) coordenando atividade pedagógica, mesmo porque a nossa formação nunca previu nada nesse sentido, então ficou bem difícil (...) inicialmente eu reproduzi aquilo que tinham me passado enquanto estudante. Sofia - EN

Essas narrativas dos professores mostram a formação disciplinar que receberam e a ausência de formação pedagógica. Segundo Zabalza (2004), a entrada na docência superior é um processo desacompanhado e irregular, em que o professor enfrenta sozinho um grupo de alunos sem preparação para fazê-lo. Evidencia também a necessidade de estar aberto e flexível a novas propostas, buscando a transformação da docência. A fala da segunda professora identifica a necessidade de buscar novas metodologias, pois tem consciência de que, para esse projeto formador, é essencial a inovação da prática pedagógica. Da mesma maneira, denota o início da carreira docente que, para muitos professores, foi baseada na reprodução do modelo de professor que vivenciou na sua graduação. Nesse sentido, Isaia (2003) menciona que o início da carreira docente é precário, pois os professores assumem atividades pedagógicas respaldadas em modelos de professores que internalizaram durante a sua formação.

Do ponto de vista das metodologias e da necessidade de apresentar-se disposto a mudanças, Santomé (1996, p. 65-66) salienta que “trabalhar com currículo integrado supõe planejar propostas de trabalho (...) empregar estratégias de ensino-aprendizagem flexíveis, participativas e democráticas que vão muito além das representatividades ou modelos de professores”.

Tal afirmação é coerente e ideal para a concretização do projeto em questão; no entanto, representa um dos obstáculos no exercício da docência para professores sem formação pedagógica. Cabe ressaltar que alguns professores possuem os colegas como fonte de equilíbrio e conhecimento, ou seja, alguns colegas são tidos como orientadores: representam a “terra firme” em momentos de tempestade e dão suporte técnico e emocional aos demais professores acerca das dificuldades que o projeto impõe, como evidenciam os depoimentos seguintes:

(...) eu ainda busco suporte nas pessoas que construíram esta proposta e é lá que eu tenho conseguido aqueles entendimentos que ficam mais difíceis apenas na teoria (...). Sofia - EN

(...) tive muita oportunidade em aprender com o professor “x” e com “Y” (...) daí eu pude entender a importância social do fisioterapeuta. Capitu - EN

A conversa transcrita da reunião pedagógica evidencia dificuldade na construção da avaliação nessa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que valoriza a participação do discente na identificação de possíveis tropeços:

(...) nós temos que aprender a fazer um processo diferenciado concretamente. Aurélia - RP

(...) nós tivemos prova de recursos semana passada com os alunos e depois seguramos eles na sala de aula e conversamos com todos os professores ali presentes (...) aí eu comecei a me dar conta do que aconteceu (...), eu vi de novo nós estarmos fazendo questões fragmentadas. Isaura - RP

(...) mas, no 1º semestre não foi assim, então porque agora aconteceu? Sofia - RP

(...) não sei, mas eu cheguei a essa conclusão Isaura - RP

(...) o problema é que nós trabalhamos em módulo e nós ainda estamos entendendo o que é trabalhar em módulo e nós estamos presos a uma política que é disciplinar (...) algumas coisas a gente tem que fazer uma adaptação, nem sempre a gente vai conseguir fazer o ideal. Aurélia - RP

Portanto, os percalços da docência para esses professores preocupados em engajar-se em uma proposta formativa diferenciada são superados, em grande parte, no próprio exercício da docência e na relação que estabelecem com os colegas professores, deixando claro que, numa proposta de ensino modular que tem por base o currículo integrado, o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade são marcas fundamentais. Segundo Abraham (1987, p. 31), “el éxito de un enseñante depende de la naturaleza de sus relaciones con los otros significantes que forman

parte del campo pedagógico”<sup>5</sup>. Portanto, o trabalho coletivo e as relações que os professores estabelecem entre si constituem importante elemento de formação.

Outras dificuldades narradas pelos professores nas reuniões pedagógicas referem-se ao grande número de alunos em cada turma, o que dificulta o acompanhamento sistemático e qualitativo do processo de ensino-aprendizagem, bem como a sobrecarga dos professores que somam cargas horárias maiores e trabalham em diferentes projetos de ensino com pouca disponibilidade para a pesquisa e a extensão. Seguem recortes das reuniões pedagógicas:

(...) eu vejo problemática nisso, nós temos turmas práticas muito grandes. Aurélia - RP

(...) tudo é inviabilizado pelo grande número de alunos, como que na prática tu vai olhar um por um. Isaura - RP

(...) desde a primeira turma (...) o número de alunos aumentou muito, então a partir do momento que tu vai fazer essa avaliação qualitativa, é muito difícil. Lúcia - RP

(...) eu vejo dificuldades, por exemplo, no módulo “x” que agrega um grande número de professores e que são professores de conteúdos básicos que estão em praticamente todos os cursos da área da saúde. Sofia - RP

(...) a gente também não tem tempo para a pesquisa, a gente não consegue fazer. Sofia - RP

(...) a gente está cumprindo uma certa carga horária de estágio (...). Isso está ficando exaustivo para todos, tem momentos em que a gente teria que ter uma semana para que houvesse reuniões, para que a gente não estivesse “enfiado” em sala de aula ou em estágio. Helena - RP

As falas indicam, de certa maneira, o entendimento de que, numa proposta de ensino modular, o número de alunos precisa ser reduzido para que haja o acompanhamento mais individualizado e qualitativo. Também pressupõem dificuldades de engajamento de docentes que atendem a vários projetos formativos, inviabilizando seu completo envolvimento em qualquer um deles, o que se traduz em dificuldade no exercício da docência.

Nesse sentido, apresentam-se como necessidade da prática docente métodos e técnicas que vão além do conhecimento específico e não condizem com a reprodução de saberes e condutas, convergindo em dificuldades no fazer do professor.

---

<sup>5</sup> Tradução da autora: o êxito de um professor depende da natureza de suas relações com os outros significativos que formam parte do campo pedagógico.

## 5.2 Consciência de formação profissional docente

A categoria Consciência de Formação Profissional Docente envolve três idéias principais. Uma se refere à percepção<sup>6</sup> dos professores sobre si mesmos, outra sobre a formação do aluno, e a terceira é voltada para a percepção de sua atuação como formadores. As falas dos professores traduzem um olhar sobre a sua prática que é proporcionada pela reflexão na ação e sobre a ação, bem como denotam a consciência de seu papel de formador e do sujeito que quer formar.

Entendo por consciência de formação profissional docente a capacidade que o professor tem de conhecer e avaliar a sua prática na realidade na qual está inserido, por meio da elaboração do pensamento e da prática reflexiva. Ou seja, o olhar sobre a sua prática profissional denota a sua condição de sujeito formador de outros profissionais a partir do que ele representa no lugar que ocupa e no papel que desempenha. Isso indica um entendimento da sua formação e da formação do aluno no contexto de um projeto diferenciado que propõe, através do modelo modular, a interdisciplinaridade na construção do conhecimento.

A consciência profissional docente envolve todas as atividades desenvolvidas pelo professor acerca da sua representatividade, extrapolando aquelas que se limitam ao espaço da sala de aula.

Essa reflexão surge não só pela consciência que os professores possuem da necessidade de superação pessoal e profissional que se faz indispensável no se constituir como professor, mas também pela responsabilidade que eles assumem ao se engajarem nessa proposta formativa. Assim, a consciência de formação profissional docente também emerge pelo conhecimento e engajamento dos professores ao PPP do curso de Fisioterapia como conteúdo e como ação.

---

<sup>6</sup> A palavra percepção aqui mencionada possui um significado que envolve o aspecto cognitivo, ou seja, é a faculdade de apreender por meio dos sentidos ou da mente como representação daquilo que os professores sentem (HOUAISS eletrônico).

### 5.2.1 Como o professor percebe a si mesmo

A percepção do professor sobre si mesmo surge como elemento definidor da consciência profissional docente na medida em que orienta a percepção que possui acerca do que representa e do papel que desempenha na formação de outros profissionais. Para Abraham (1987, p. 31, 32), “el centro de interes pasa del enseñante en sí al contexto sócio-pedagógico, representando un todo del cual sólo es que reúne diversos grupos”<sup>7</sup>.

A imagem social e culturalmente construída em torno do professor é evidenciada nas falas dos professores de Fisioterapia, o que indica a consciência que possuem do ofício que desempenham. A percepção sobre si mesmo será discutida sob quatro aspectos. O primeiro parte de uma abordagem em relação à formação integral do fisioterapeuta como profissional, como ser humano e cidadão. O segundo está direcionado ao entendimento da posição que os professores ocupam como docentes e formadores de outros profissionais. O terceiro enfatiza a formação como experiência que o aluno leva para a vida. Por fim, o quarto aspecto explicita a sua percepção, identificando-se como modelo na formação profissional.

As narrativas também demonstram que existe uma preocupação não somente com a formação técnica do aluno, mas também com a formação ética, moral e humana. Essas concepções dos professores pressupõem que a formação do fisioterapeuta se faz nas dimensões pessoal e profissional, entendendo que o papel que desempenham e a representatividade que possuem influenciam na formação de um profissional mais humano, integral e polivalente. As falas a seguir remetem a um olhar sobre o modelo de formação mais centrado na humanização, na ética e na autonomia do sujeito, que vem ao encontro das ideologias do PPP do curso de Fisioterapia e que se concretiza nestas narrativas na perspectiva da representação que os professores possuem:

(...) eu não posso ser um professor que queira formar um profissional mais humano, mais democrático exercendo uma função autoritária na sala de aula (...) então se eu quero formar profissionais que sejam humanos no seu atendimento, democráticos na perspectiva que outorga para o paciente o

---

<sup>7</sup> Tradução da autora: o centro de interesse passa do professor em si ao contexto sócio-pedagógico, representando um todo do qual só é o que reúne diversos grupos.

potencial e a autonomia (...) eu tenho que ser na sala de aula um professor democrático, humano e respeitar as diferenças que os meus estudantes tem. Amélia - EN

(...) é um processo de construção e desconstrução, então a gente tem que estar o tempo todo, na nossa fala, nos nossos exemplos, estar mostrando para os alunos como é possível fazer diferente, acho que a gente tem que ter a preocupação em ser extremamente coerente entre a fala e a prática. Capitu - EN

(...) não consigo conceber o professor universitário ou em sala de aula só oportunizando aprendizado técnico-científico, eu não me aceito se eu não corrigir ou mesmo que eu cometa alguma coisa que se utiliza ética dentro da formação. Iracema - EN

(...) Acho que o professor tem que ter consciência do que faz mais do que ele diz e, por isso o objetivo do aprendizado dele não pode estar presente no material que ele apresenta. A forma como ele se relaciona tem que estar presente nesse projeto de formação porque senão fica contraditório. Amélia - EN

Essas narrativas demonstram a preocupação dos professores com a formação de um profissional cidadão, mostrando também o seu comprometimento com a proposta curricular que prevê profissionais com formação generalista sólida, crítico-reflexiva, humanista, com princípios éticos e bioéticos inerentes à profissão de fisioterapeuta (PPP do curso de Fisioterapia, 2005). Conforme Bolzan (2002), o espaço de formação nas dimensões social e cultural possibilita a formação do sujeito no que compete também à vivência de valores morais, pois é um espaço de socialização de conhecimentos socialmente elaborados. As narrativas abaixo também explicitam essa idéia:

(...) o espaço da sala de aula é muito rico, porque ali está estabelecida todas as relações que se compõem o processo formador. Então, desde a posição que tu ocupa na sala de aula até a forma como tu conduz o processo, tu vai dizer do potencial que tu pode representar para teu projeto formador. Amélia - EN

(...) A docência é uma profissão que te dá poder mesmo que tu não queira, e tu tem que usar esse teu poder na coerência de teu projeto formador. Amélia - EN

(...) a gente tem que ser o exemplo vivo daquilo que ensina. Capitu - EN

Para estabelecer a relação entre uma formação mais humanista, atendendo as demandas curriculares do curso de Fisioterapia, os professores precisam adquirir uma nova abordagem e assumir um novo papel na função que exercem. As falas que seguem mostram essa consciência profissional. Essa análise permite um entendimento de que esses professores re-conceituaram o papel de professor da sua formação inicial e estabeleceram uma postura mais aberta e flexível em função

das vivências adquiridas ao longo da vida, mas principalmente pela vivência nesse novo modelo de formação.

(...) eu acho que nós professores temos que pensar que a gente está dentro de uma sala de aula e que tu é o mediador, então tu tem que te adequar a tudo que acontece. Lúcia - EN

(...) eu me vejo um filtro da bibliografia (...) como docente eu tento ser um incentivador. Rita - EN

(...) eu acho uma diferença muito grande no ensino modular para o ensino tradicional que foi o que eu tive. O ensino tradicional era muito específico, tu não tinha uma visão do todo, era o professor lá na frente, ele passava todo o conteúdo, o aluno copiava, não tinha nenhuma interação. Helena - EN

(...) tu tem que ensinar essa pessoa a ter consciência crítica, a saber construir, a ter bons relacionamentos, a ser responsável, eu acho que engloba muito mais do que repassar conteúdo (...) não é porque a concepção daquele autor é essa, se o aluno tiver uma coerência no que está colocando, porque não, (..) se tiver uma argumentação boa tu tem que estar aberta para isso. Virgínia - EN

A fala do último professor citado refere-se à possibilidade de construção de raciocínio do aluno frente à discussão de um tema, relatando a necessidade e possibilidade de mudança que extrapolam livros textos, valorizando a participação do aluno sob a lógica da construção do conhecimento. O diálogo da reunião pedagógica, ao se referir à troca de alunos nos campos de estágio e ao papel que aluno e professor desempenham, consolida essa concepção:

(...) se a equipe que entra tem uma nova proposta de trabalho, ela vai reavaliar esse paciente (...) o aluno vai ter essa autonomia. Lúcia - RP

(...) o professor tem que ser um mediador, tem que despertar no aluno um desejo de modificar o tratamento. Amélia.- RP

As idéias das narrativas acima levam à reflexão de que, para exercer a docência, o professor precisa adquirir flexibilidade nas relações que estabelece com o aluno, pois ser mediador no processo pedagógico leva a crer que existe a valorização do aluno como sujeito ativo da construção do conhecimento em que a teoria serve apenas como base que permeia essa relação dialógica e horizontal. Percebe-se que a palavra mediação utilizada pelos professores possui o mesmo significado de facilitação, pois ainda são termos utilizados com senso comum. Mediação docente é aquela que “prepara e dirige as atividades e ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de

processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento” (VASCONCELLOS apud ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 16).

No entanto, evidenciaram-se nas narrativas breves comentários que, de certa maneira, contrariam essas concepções iniciais, pois assim manifestaram-se:

(...) acho que a gente precisa se impor um pouco como professor, não de uma maneira autoritária, mas para eles verem que tem algumas regras que precisam ser cumpridas. Virgínia - EN

(...) eu noto que eu sou um pouco autoritária, talvez pela minha idade e pelo tempo de magistério. Iracema - EN

(...) a universidade deveria afunilar e ela não está fazendo isso, acho que todos poderiam entrar, mas poucos poderiam sair, porque o direito de entrada deve ser dado a todos e a obrigação de saída ser afunilado, acho que nem todos têm as mesmas habilidades, mas a universidade não está fazendo isso, até porque ela não filtra no início. Lúcia - EN

(...) sugiro retirar a nossa responsabilidade e deixar eles resolverem. Aurélia - RP

A terceira análise que realizada em relação à percepção do professor sobre si mesmo está direcionada para a formação acadêmica como uma experiência que o aluno carrega para a vida e que pode estar influenciando o perfil e a conduta do profissional no campo de trabalho. As idéias dos professores estabelecem relação entre as vivências que proporcionam ao aluno em sala de aula e a vida profissional futura:

(...) uma frase mal interpretada pode mudar a vida de uma pessoa, porque até enquanto acadêmica a gente lembra de coisas que algum professor disse e que a gente nunca mais esqueceu. Isaura - EN

(...) o que eu penso hoje (...) eu sei que eu tenho que ser uma espécie de âncora. Eu tenho que dar segurança a meu aluno, ou seja, no que eu falei, nos meus atos, nas minhas condutas (...) eu me sinto um docente em formação. Rita - EN

(...) a experiência acadêmica que o aluno tem, que ele vivencia na vida acadêmica, ele vai reproduzir eventos dela lá, porque os valores ele leva para a vida profissional, se na vida acadêmica ele for valorizado, onde possa trazer sua personalidade, suas expectativas (...), quando ele for profissional ele vai saber valorizar a história de vida, a personalidade de seu paciente. Aurélia - EN

Essas falas demonstram a preocupação dos professores na formação de seres humanos, colocando-se como elementos importantes nesse processo, na medida em que apresentam o cuidado em serem coerentes com o projeto formador em suas atitudes, falas, ações, posturas e condutas.

Existem algumas narrativas que caracterizam o quarto item dessa análise, as quais remetem à posição do professor como modelo na formação profissional, não numa relação de reprodução de condutas, mas com a clareza de que esse modelo colabora para a construção do perfil que se quer formar. Exemplos aparecem nas falas:

(...) o professor é um modelo (...) é preciso que o professor tenha consciência disso porque ele tem que fazer o seu papel (...) tem que colaborar para a construção do perfil de um estudante (...), porque mesmo que ele não queira ser modelo, ele exerce uma função de formação que colabora para ser modelo. Amélia - EN

(...) ser docente, principalmente, na profissão da gente é a gente se preocupar com a forma que a gente se coloca. A gente se preocupa com uma forma mais alternativa, mais integral. Aurélia - EN

(...) nós, muitas vezes, servimos como exemplo, acho que isso é importante também da gente se enxergar assim, a maneira como a gente fala, age, do relacionamento aluno-professor que as vezes não é fácil (...). Virgínia - EN

(...) a formação envolve o que está presente no currículo e o que está oculto que é o espelho, a identidade das pessoas (...) o comportamento do professor diz do que ele ministra, então o conjunto desses elementos é que compõem o modelo formador. Amélia -EN

(...) importância na coerência entre os professores, no conhecimento e na fala, sobre as propostas do curso. Sofia - RP

Nesse sentido, a consciência que o professor possui acerca do que representa e do papel que desempenha, nas concepções destes professores, implica na sua maneira de atuação, e a sua maneira de agir colabora para a formação de um perfil profissional e pessoal que está em construção e que vem ao encontro do PPP.

### 5.2.2 Como o professor percebe a formação do aluno

Esse elemento surge em continuidade da análise da categoria consciência profissional docente na dimensão do olhar para a formação do aluno em vistas do projeto formador. Além da preocupação com a representatividade do papel do professor, como citado acima, os docentes desta pesquisa também apresentam sua percepção sobre o produto do processo formador, ou seja, sobre o profissional que querem formar. Esse demarcador será discutido sob dois aspectos. O primeiro relaciona-se à formação do aluno numa abordagem ligada à apropriação do

conhecimento condizente ao projeto formador, e o segundo se refere ao olhar do professor sobre a função que desempenha nessa relação de aprendizagem.

O primeiro elemento dá conta das concepções dos professores de Fisioterapia acerca do projeto formador no que diz respeito à formação de seres humanos, cidadãos autônomos com capacidade crítico-reflexiva, generalistas, com base na construção do conhecimento. As narrativas dos professores evidenciam a relação que estabelecem com a prática pedagógica a partir do seu entendimento sobre o perfil formador:

(...) eu acho que o papel do professor é muito de não formar só profissionais, mas formar seres humanos, eu acho que a gente está formando pessoas autônomas, com opiniões próprias. Capitu - EN

(...) O professor não pode assumir um papel apenas de transmissor daquele conhecimento e, seu papel dentro da sala de aula é fundamental porque ele tem que ser capaz de usar os seus saberes na construção de outros saberes. Sofia - EN

(...) na discussão sobre intensivismo, não é de formação na faculdade e, sim na pós-graduação. A formação deve ser generalista. Helena -RP

(...) para mim ensinar e ajudar as pessoas a construir respostas dela não é trazer um conhecimento imposto, mas sim formar seres autônomos que sejam capazes de buscar suas respostas e para isso a gente está sempre estimulando a reflexão crítica, a autonomia, estimulando a criatividade. Capitu - EN

Essas falas permitem entender que os professores possuem preocupação com o processo de construção da aprendizagem dos seus alunos como sujeitos autônomos, refletindo sobre o seu papel como mediadores desse processo. Isso denota consciência profissional docente, pois as concepções acerca de uma prática não reprodutiva pode ser elemento indispensável no perfil formador que buscam para seu projeto. Segundo Isaia e Bolzan (2004), as concepções de docência que os professores elaboram e a maneira como concebem a formação e a docência condicionam a sua prática pedagógica, ou seja, a maneira como esses professores pensam, de certa maneira, traduz a sua atuação docente e remete à sua condição de sujeitos formadores.

A interpretação dos achados de pesquisa também permite evidenciar a questão do papel que o professor assume frente à construção do conhecimento, como já discutido no demarcador anterior. No entanto, essa análise está mais direcionada a sua consciência como mediador do processo e não como detentor do

conhecimento, mostrando que este pode ser adaptado e transformado conforme as necessidades do momento.

(...) eu nunca chego com o conhecimento imposto, nunca chego com uma resposta pronta, a gente sempre tenta construir junto, quando eu não sei digo que não sei. Capitu - EN

(...) eu vejo assim, que eu seria uma pessoa aqui e mostraria o caminho para eles acharem a solução dos problemas, ou se usar o termo técnico seria a pessoa facilitadora da aprendizagem. Rita - EN

(...) a gente vive com os alunos mais avançados (...) e somos os mediadores de todos estes pensamentos e temos o compromisso de no final, mediando isso, tirarmos uma proposta que seja de construção futura. Aurélia - EN

(...) Tu está repassando para ele algum conhecimento, mas tu não pode só reproduzir, tu tem que construir. Virginia - EN

(...) acho que temos que mostrar todas as formas de fazer determinada coisa e não só uma. Isaura - RP

As narrativas demonstram a consciência e o desafio do fazer pedagógico diferenciado no papel que desempenham, traduzindo-se em momentos de dificuldades no sentido do fazer docente e na relação com os alunos. Os recortes da reunião pedagógica que seguem mostram a fala das professoras acerca de temáticas que os alunos levantam sobre a formação do curso e a relação que as professoras estabeleceram com eles na defesa do projeto num semestre que é considerado crítico pelos docentes:

(...) eles são meio resistentes e dependentes ao tratamento e a gente vê que o aluno, por comodismo acaba seguindo aquilo que foi feito antes (...) e acaba reproduzindo aquilo. Lúcia - RP

(...) e aí a gente tem um papel importante porque nós professores somos responsáveis pela formação. Aurélia – RP

(...) eu acho que ele vai se moldar, mas o que mais me preocupa é que a maioria dos alunos do “x” semestre não entendem o PPP. Rita – RP

(...) eles não tem parceria nenhuma (...). Isaura – RP

(...) eles assimilaram só que tem aquela formação. Virgínia – RP

(...) nós temos que descobrir se existe algo que acontece no “x” semestre que “baratina” os alunos, porque a outra turma também foi assim. Aurélia – RP

(...) o “x” semestre é o divisor de águas, a partir daí modifica tudo, então é difícil. Rita – RP

(...) é no “x” semestre que eles começam a se dar conta das coisas, então esse é um momento crucial (...) e o trabalho da gente no sentido de clarear tem que estabelecer de forma bem incisiva, (...) tem que bater de frente com eles, para eles acordarem. Aurélia - RP

O semestre do qual os professores falam é considerado crítico, porque é a primeira vez que os alunos deparam-se com a realidade de aplicar os recursos fisioterapêuticos sem abordagem na doença, contrariando as suas expectativas, pois a procura pela Fisioterapia se dá numa perspectiva reabilitadora, como identifica a seguinte fala do professor:

(...) os alunos se adaptam com o passar do tempo. O modelo assistencialista prevalece no início do curso por ser o que vivenciam na prática. A todo momento se rediscute algumas questões e que precisam ser re-lembradas, pois estamos em constante exercício e viemos de um modelo de formação tradicional (...) enfrentamos o desafio de fazer, de seguir as diretrizes do MEC por acreditarmos nessa formação (...), para a visão não orientada para a doença e sim pela saúde. Aurélia - RP

Essas concepções por hora analisadas demonstram a consciência do profissional docente do papel que desempenha e do sujeito que quer formar. Essas concepções permitem concluir que os professores de fisioterapia, mesmo sem terem formação pedagógica, possuem um amplo conhecimento sobre o projeto em que estão imersos o qual lhes permite elaborar concepções totalmente distanciadas da sua formação profissional tecnicista. Isso demonstra que aprender a ser professor impõe um conhecimento amplo que extrapola o conhecimento específico, envolvendo a dimensão pedagógica além de um amplo entendimento do projeto formador na construção de um perfil profissional que exige coerência, paciência e determinação.

### 5.2.3 Como o professor percebe a sua prática

Esse elemento definidor da categoria consciência de formação profissional docente emergiu no entrelaçamento da percepção que o professor tem sobre si mesmo e sobre o sujeito que quer formar. Esse demarcador será discutido através de duas abordagens. A primeira abordagem reflete a ação pedagógica do professor, ou seja, a consciência sobre a sua práxis, no sentido de que, para atingir o objetivo proposto no PPP do curso, que vem ao encontro das narrativas acima descritas, sua prática precisa ser adequada e transformada. A segunda remete à consciência sobre o uso de diferentes metodologias como “estratégia de ensinagem” para alcançar as

metas formativas. Para isso, segundo Anastasiou (2003, p. 69), “organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas”. Com esse pensar, o professor possui papel fundamental no sentido de estudar o entorno pedagógico e suas particularidades e planejar ações condizentes com a realidade.

As falas que seguem mostram o entendimento e a preocupação dos professores em realizar suas atividades pedagógicas de maneira que permitam atingir o perfil formador que concebem, caracterizando a idéia inicial desse demarcador:

(...) eu procuro através de perguntas e respostas esperar deles a construção de um raciocínio de algo que está posto através de uma lâmina ou data-show, então mesmo nessa modalidade de aula eu procuro estar sempre instigando o senso crítico do aluno e não dar tudo pronto. Sofia - EN

(...) o processo de ensino precisa ser permanentemente revisado porque nós temos que ser interessantes para os estudantes (...) então é um desafio que exige criatividade, inovação e, por isso, todos os dias nós precisamos rever as formas de ensinar. Amélia - EN

(...) é um papel nosso, a autonomia dele, em construir uma ferramenta que ele não tem e está deficiente em uma situação nova que surgiu. Aurélia - RP

(...) mesmo sem uma formação pedagógica eu procurava respeitar os diferentes momentos com que as pessoas aprendiam e eu sempre usava recursos diferentes para promover o ensino. Amélia - EN

A reunião pedagógica que tratou do processo de avaliação dos estagiários demonstra preocupação dos docentes em construir uma sistemática que viesse ao encontro de seus objetivos e, ao mesmo tempo, que atendesse as demandas do PPP:

(...) o que queremos é que esteja sempre em nossa mente aquilo que a gente vem buscando ao longo desses 3-4 anos e que está no PPP (...) a ficha de avaliação será baseada em atitudes, habilidades e competências (...) e será feita inter pares. Aurélia - RP

(...) a gente vai ter uma avaliação única e exclusiva inter pares envolvendo docente e discente. Sofia - RP

(...) outra sugestão é que a equipe participasse da avaliação. (...) a avaliação tem que ser do sujeito de forma integral dentro do serviço. Aurélia - RP

(...) o ideal é que fosse semanal justamente para ser detectado algumas questões que podem ser corrigidas e orientadas pelo próprio aluno. Iracema - RP

Essas concepções demonstradas pelos professores traduzem a idéia de que o trabalho docente envolve um conjunto de fatores, entre eles a criatividade, a experiência profissional e a apropriação do objeto de trabalho na busca de superação do modelo tradicional na construção de uma práxis mais elaborada que atenda às expectativas dos estudantes e do projeto formador.

A segunda idéia que se permite analisar refere-se às metodologias propostas como meio para atingir o propósito de formação no sentido da construção do conhecimento, bem como traz a questão da sobrecarga de trabalho que isso impõe ao professor.

(...) eu comecei a usar o data-show agora, mais pingado, mais espaçado (...) e eu tento formar a aula dentro da sala de aula mesmo, com o aluno no quadro-negro, ou seja, no giz, porque eu acho mais fácil juntar a idéia de um e de outro. Rita - EN

(...) a minha preocupação maior é quanto as técnicas, as metodologias que talvez eu tenha que buscar (...) para poder atingir esses objetivos e conseguir motivar os alunos. Iracema - EN

(...) a extensão como oportunidade de produção do conhecimento e a pesquisa também, e entra a dedicação do professor em usar metodologias que permitam o aluno ser autônomo no seu pensamento e não ficar só reproduzindo o que está feito. Capitu - EN

(...) acho que falta muito para mim a metodologia de orientação de trabalho e outras coisas mais (...). Lúcia - EN

(...) a gente falou de portfólio, mas no início tivemos uma visão diferenciada de portfólio, (...), poderíamos estudar mais (...), discutir mais sobre isso. Isaura - RP

(...) o docente de hoje é uma pessoa bombardeada por várias necessidades, exigências que vão desde o plano tradicional até exigências da modernidade. Aurélia - EN

(...) os estágios direto sobrecarrega o professor, porque tem que preparar aula, corrigir TFG, se organizar para o próximo semestre. Helena- RP

De acordo com essa idéia, Anastasiou (2003) diz que as propostas de ensino e de aprendizagem precisam estar relacionadas a uma série de fatores, entre eles o PPP institucional que defina a visão de homem e de profissional que se quer formar. Essa é a realidade imposta a essas professoras, a qual permeia essa concepção de que o ensino tradicional, a aula exclusivamente expositiva, não dá conta das metas estabelecidas no PPP do curso de Fisioterapia, bem como não atende às necessidades do campo profissional. Isso impõe a necessidade de constante busca e revisão das práticas de ensino, exigindo dedicação e comprometimento do professor.

### 5.3 Aprendizagem docente

Dando continuidade à análise das narrativas dos professores de Fisioterapia, constitui-se como forte demarcador da pesquisa a categoria aprendizagem docente. Esta pode ser entendida como um processo complexo que se inicia com a entrada na docência e envolve a capacidade do professor em construir o conhecimento pedagógico através da relação que estabelece com o mundo.

A aprendizagem docente envolve a habilidade cognitiva do professor em elaborar o pensamento aliado à inter-relação com os membros da equipe de trabalho, o que abarca o eu pessoal e o eu profissional. Assim, aprender a ser professor está na confluência da relação do que é como pessoa, da sua história, de sua trajetória pessoal e profissional que estabelece com o colega professor, com os alunos e com a instituição de ensino, ao compartilhar saberes e gerar outros. Esse conhecimento compartilhado e re-construído não tem fim em si mesmo, pois está em constante transformação.

Dessa maneira, emergem como elementos que permeiam a aprendizagem docente dos professores, sujeitos dessa pesquisa, três representações. A primeira está voltada para a aprendizagem conjunta, envolvendo a *relação dos professores com seus pares*. A segunda se refere à aprendizagem *do professor com o aluno* que se constitui como sujeito ativo do processo. A terceira representação abarca o *aprender a ser professor na ação*, na prática pedagógica em constante transformação. As três representações compreendem atividades coletivas compartilhadas pelas pessoas, ou seja, de maneira interpessoal e intrapessoal, que ocorre pelo constante movimento do pensamento na produção e re-elaboração do saber. A abordagem intrapessoal na construção da aprendizagem envolve fatores internos, intrapsíquicos, cognitivos, emocionais e de personalidade, ou seja, remete a uma concepção de desenvolvimento intelectual da pessoa. A interpessoal decorre das relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos na interação entre pares. Desse modo, o intrapessoal e o interpessoal estão inter-relacionados e precisam levar em conta o contexto da instituição de ensino em determinado momento de sua história, ou seja, sofrem influência do espaço sociocultural no qual estão inseridos (Vygotzky, Lúria e Leontiev, 1998; Zabalza, 2004).

Pode-se considerar, portanto, que a aprendizagem docente envolve o aspecto cognitivo, motivacional e afetivo nas relações que os professores estabelecem com seus pares, com os alunos e com a instituição num constante processo de reconstrução da prática docente, sofrendo influência da prática de ensino que desenvolvem acerca do PPP.

Surge, então, como resultado da análise dos achados de pesquisa, elementos definidores claros e intensos que determinaram a categoria aprendizagem docente. As narrativas dos professores trazem subsídios que permitem identificar que a aprendizagem docente se faz: na relação professor-professor, na relação professor-aluno e no próprio exercício da docência.

### 5.3.1 Aprendizagem docente na relação professor-professor

Exercer a docência é uma tarefa complexa que envolve muito mais do que o conhecimento específico do professor; envolve o domínio do campo pedagógico, e este se constitui na medida em que o professor vivencia os processos de ensino e aprendizagem numa relação de construção coletiva em que ele se apresenta como sujeito formador e formando.

Há bem pouco tempo, a atividade docente possuía um caráter individual em que cada professor executava seu ofício centrado em seu domínio de conhecimento com pouca ênfase na troca e na interação com seus pares. Atualmente, contudo, vivemos em uma realidade que requer do professor a capacidade de articulação dos diferentes saberes para que possa atender às diversidades de mercado. Os profissionais precisam mostrar-se capacitados e polivalentes, capazes de atuar em equipes interdisciplinares, em diferentes níveis de atenção, adequando seus saberes de acordo com diferentes situações na busca da construção coletiva do conhecimento para solução de problemas que se apresentam cada vez mais complexos.

Conforme Zabalza (2004), essa nova cultura universitária requer o trabalho em equipe de forma integrada em torno de um projeto formativo e não de uma disciplina, potencializando as atuações coletivas, criando e otimizando as inovações almejadas.

As atividades interdisciplinares e a disposição de um sujeito professor que possa não só transmitir os seus saberes, mas construir outros transitando pelos diversos conhecimentos, fazem com que esse sujeito adquira um novo perfil e procure novas redes de interações para a construção da prática pedagógica. Entendendo dessa maneira, surge uma nova prática docente, baseada na construção entre professores dispostos a estabelecer uma relação de troca em que seus colegas representam um suporte fundamental. Assim, “há possibilidade de reorganização e refinamento das idéias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (BOLZAN, 2002, p. 14).

Esse processo de construção coletiva se torna indispensável, principalmente, quando se trata de professores que não possuem formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Entende-se que o espaço de trabalho constitui a maior fonte de troca e de compartilhamento de experiências pedagógicas que oferecem, de certa maneira, suporte ao exercício da docência. Bolzan (2002) refere que conceber o espaço pedagógico como ambiente propício para a construção e apropriação de conhecimento é um fator relevante para a construção do saber do professor.

Nesse sentido, a aprendizagem docente na relação entre pares será discutida sob dois aspectos. O primeiro se refere à relação direta entre os professores do curso, no convívio diário e nos encontros informais, e, o segundo se refere à aprendizagem que ocorre nos momentos de capacitações e reuniões pedagógicas da área da saúde e do curso especificamente.

A instituição formadora e todo o contexto a ela ligado (administração, acadêmicos, funcionários, estrutura física, recursos disponíveis, entre outros), representa um espaço importante para a formação de professores, seja com situações positivas ou negativas como se referem os professores:

(...) a universidade, eu acho que é um local que a gente tem para trocar o máximo de experiência, talvez seja um local que a gente nunca alcance, nunca esgote essa fonte de conhecimento, tanto por biblioteca, por colegas, por professores até por coisas erradas que a gente vê, de condutas erradas (...). Rita - EN  
(...) acho que dá para nós tentarmos conseguir com a Instituição de ter um outro tipo de incentivo. Isaura - RP

(...) minhas aulas mudaram muito né, a gente aprendeu novos conceitos e novas metodologias, teve novos entendimentos e a troca com os colegas é muito rica. Sofia - EN

(...) troco muitas informações com minhas colegas, a gente cria muita coisa nova. Capitu - EN

Importante salientar que o espaço de trabalho, a relação com os colegas, a motivação e a própria prática pedagógica compartilhada tornam-se elementos de formação do professor à medida que estes se mostram conscientes da representatividade que possuem no contexto formativo em que estão imersos, reconhecendo a importância do papel de ambos na construção de uma proposta de ensino que possui também, em grande medida, o aluno como elemento chave para sua concretização. As narrativas descritas a seguir referem-se ao extrato de um diálogo da reunião pedagógica do curso, mostrando a consciência da prática profissional e o seu reflexo sobre os alunos, o que permite um momento de aprendizagem docente numa proposta de ensino diferenciada:

(...) eu acho que as turmas vem crescendo pelo fato de que a gente não tem tratado a questão do conhecimento de forma seqüencial, acho que vem crescendo porque estamos tendo um comportamento mais flexível com o conhecimento, como nós estamos mais flexíveis, mais abertos, o espaço de busca do aluno está mais aberto, flexível também, no estímulo que nós damos, ele crescer mais. Aurélia - RP

(...) acho que está conectado o crescimento do aluno com o nosso como docentes nessa modalidade de ensino. Sofia - RP

As conversações transcritas das reuniões pedagógicas representam, ao mesmo tempo, consciência profissional e aprendizagem docente que se dá no contexto do projeto formador, evidenciando que as categorias e seus elementos definidores estão entrelaçados, surgindo, a todo o momento, na narrativa dos professores.

O processo de ensinar e aprender envolve a troca de informações em que, segundo Bolzan (2002), colocam-se as idéias e se tematiza acerca de determinado saber em decorrência de um novo fato ou situação, compartilha-se conhecimento e transforma-se o já sabido em algo novo. A troca de idéias retirada de uma reunião pedagógica caracteriza essa análise, ou seja, a construção de uma proposta de TFG (Trabalho Final de Graduação) que venha ao encontro do PPP em trabalho a ser

desenvolvido com esportes mostra a troca de saberes e aprendizagem docente na relação entre professores:

- (...) não sei de que maneira poderia contemplar, tenho que arrumar algumas coisas (...). Rita - RP
- (...) políticas públicas acerca dos esportes. Aurélia
- (...) prevenção de doenças. Sofia - RP
- (...) incidência de grande proporção de jogos de tênis. Iracema - RP
- (...) se não sair daqui da UNIFRA trabalhos que contemplam isso não podemos esperar de outros. (...) do esporte passa a ser um adulto, que não necessariamente um desportista, mas que vai carregar consigo o autocuidado. Aurélia - RP
- (...) Importância do esporte para o futuro, ética, respeito, postura, formação moral. Iracema - RP

A fala do primeiro professor, quando apresenta a dúvida de como poderia contemplar o PPP, mostra a sua abertura e humildade na busca de orientações que pudessem dar margem à concretização de um projeto, sem que esse projeto se desviasse das proposições do PPP. Essas falas denotam, mais uma vez, a construção coletiva de professores e a aprendizagem docente de forma compartilhada.

A troca de conhecimentos e a socialização de saberes da prática pedagógica como momento de formação do professor requer um processo de construção que é permanente, em que a ética, o respeito e o comprometimento de cada professor viabilizam ou não a construção desse importante universo formativo. Para Freire (1998), a educação possui um compromisso social, de transformação da sociedade, e a consciência crítica que se quer construir exige competência profissional. Mas tal competência profissional precisa trazer consigo a coerência, a disponibilidade, o comprometimento e, acima de tudo, a ética como prática especificamente humana. As falas dos professores exemplificam esse pensar:

- (...) eu acho que como a gente trabalhou bem a teoria, nunca teve atrito sempre teve um respeito muito grande dentro da área de cada um, claro que tem um professor que faz de uma forma, e tem o jogo do aluno, mas acho que a gente sabe lidar com isso bem dentro da prática. Lúcia - RP
- (...) eu estou sempre trocando e aprendendo com eles (...) dar aulas junto com outros professores que é extremamente importante (...), mas a gente respeita muito o espaço do outro, as opiniões do outro. Helena -EN
- (...) a gente troca muita informação e tem uma relação cordial, transparente, não existe em nenhum momento um senso competitivo de conhecimento, de status. Sofia - EN

(...) a ajuda, a solidariedade, a interdisciplinaridade. Não é só troca de conteúdos, mas ela só acontece na perspectiva do contexto de envolvimento mútuo, não podemos perder a referência de que isso é um trabalho em conjunto. Aurélia - RP

Nesse sentido, a aprendizagem docente, no que tange à troca entre os pares, está bastante direcionada a questão do sentimento, do relacionamento pessoal, da percepção do outro, bem como da percepção do espaço de trabalho como ambiente de construção e não de competição ou divisão do conteúdo ou do saber. Segundo Isaia (2003), razão e sentimento integrados possibilitam aos professores darem sentido e significado às ações formativo-educativas que vivenciam, o que as tornam motivo de realização pessoal e profissional.

A aprendizagem docente na relação interpares também foi evidenciada nessa pesquisa como uma divisão de espaço de trabalho no sentido de compartilhar conhecimento e administrar momentos de sobrecarga em se tratando da proposta modular.

(...) a relação professor-professor é sempre fundamental (...) só que no ensino modular isso vem muito mais em conta, claro que as vezes é difícil, mas a gente faz reunião e isso é fundamental, nem sempre é fácil (...) tem que ter uma relação muito grande, porque nos outros casos os professores são donos de suas disciplinas e deu, e aqui isso não acontece, todos trabalham juntos. Helena - EN

(...) eu gosto de estar junto e trocar idéias, de dividir e compartilhar espaços. Iracema - EN

(...) comecei a ler algumas coisas também do Paulo Freire que me ajudaram bastante e aí, trocando com os professores então eu passei a ter um entendimento melhor, procuro colocar em prática e estimular os meus colegas também professores, porque eu acho que a gente tem uma troca muito grande, um tem que está sempre alimentando o outro. Capitu - EN

(...) o enfoque do curso é diferente, trabalho interdisciplinar, exercício diário, aprendizado, convívio direto. Iracema - RP

(...) acúmulo de stress quando assumi fazer, realizar a proposta de ensino modular; manter andando, manter o potencial de inovação. Aurélia - RP

As concepções colocadas pelos professores dão idéia do entendimento que vêm construindo acerca do ensino modular e da construção de saberes que precisam ser compartilhados e retro-alimentados em vista da proposta formativa.

O segundo aspecto dessa análise se refere às capacitações e reuniões pedagógicas. Os professores demonstraram consciência profissional na medida em que reconheceram a oportunidade de troca de conhecimentos e crescimento

profissional nesses momentos, identificando, ainda, a possibilidade de conhecer outras realidades formativas. As narrativas que seguem explicitam este posicionamento:

(...) capacitações docentes e reuniões pedagógicas do curso eu procuro participar de todas porque eu vejo assim, que sempre a gente tem que estar se atualizando, buscando coisas novas. Iracema - EN

(...) teve uma capacitação de uma pedagoga que veio e conversou com vocês e foi muito bom, acho que tem que ter esse respaldo. Helena - EN

(...) acho que não é só as capacitações, a gente pode buscar outras formas, como através de vídeos, depoimentos de experiências pessoais, o depoimento do que dá certo ou errado em outros lugares. Isaura - EN

Os professores reconhecem também a importância de se obter momentos de formação e discussão específicos do projeto formador, entendendo que os integrantes do curso são os principais atores desta formação. Demonstram também, o sentimento de perda quando os professores não comparecem e não participam desses momentos.

(...) eu acho que as capacitações menores são mais importantes, trabalhar em grupo (...) cada reunião faz a gente pensar, por isso eu acho importante os professores estarem nas reuniões, acho que eu tenho vontade, presto atenção em tudo. Helena - EN

(...) seria bom ter os dois momentos, reuniões pontuais e reflexões acerca do projeto. Helena - RP

(...) eu vejo que a experiência das pessoas que estão nesse curso é riquíssima porque é um processo, porque elas estão em processo, formando enquanto se re-formando. Amélia - EN

(...) me identifico mais com alguns professores, até mesmo pela proximidade de professores que trabalham mais juntos, tem professores que não se encontram todos os dias, no máximo nas reuniões pedagógicas, e as vezes o professor não vai na reunião pedagógica e a gente acaba trocando menos. Sofia - EN

(...) eu vejo necessidade de todos os professores participarem. Rita - RP

O diálogo da reunião pedagógica a seguir mostra narrativas em que o grupo de professores faz um estudo sobre o PPP, indicando um momento de capacitação na essência do projeto formador, ao mesmo tempo em que indica um espaço de aprendizagem docente:

(...) o curso começou com 10 semestres, 4530hs (...) a reforma foi feita em 2002 (...) os alunos estavam no 4º semestre do curso (...), então o nosso curso não nasceu modular, ele passou por uma reforma. Sofia - RP

(...) ele nasceu com o ciclo de vida, ele ainda não tinha uma estrutura totalmente modular. Aurélia - RP

(...) o que faz o ensino ser modular acho que são as pessoas que estão no módulo (...), ele demanda tempo, comprometimento, capacitação pedagógica e um bom relacionamento. Sofia - RP

(...) e para haver esse entrosamento deve existir a necessidade do aspecto afetivo, porque os professores têm que estar motivados. Iracema - RP

Essa conversação mostra um momento em que os professores estão estudando o PPP e entendendo como ele se comp o, bem como a sua importância na concretização do projeto. Transpondo a idéia de Zabalza (2004), quando os projetos são mais abrangentes, a longo prazo, necessitam de acompanhamento sistemático dos membros que a compõem sendo imprescindível contar com uma equipe da própria universidade para atividades de formação, em função da compreensão e da continuidade do processo. Essa idéia reforça a concepção da representação de que as reuniões pedagógicas constituem espaço de formação e aprendizagem docente.

A análise das falas dos professores evidencia a possibilidade de aprendizagem docente na relação que os professores estabelecem com os demais colegas, seja no espaço de trabalho diário, na troca de informações de maneira informal, seja nos espaços mais formalizados, aqui evidenciados como reuniões pedagógicas e capacitações docentes. Isso é possível   medida que os professores identificam esses encontros como possibilidade real de aprendizagem. Acredito que estes espaços de formação são possibilitados a todo o momento, a todos os professores. No entanto, cada professor aproveita ou toma para si como oportunidade formativa ou não. Isso está na dependência de um perfil pessoal e profissional e tem como reflexo a trajetória de vida dos professores. Assim como podem servir como ponto de partida para reflexões coletivas, vivências e experiências pessoais e profissionais podem ser desconsideradas ou pouco valorizadas como uma experiência de formação. Para Isaia e Bolzan (2004), as trajetórias pessoais e profissionais são fatores que definem a atuação do professor numa construção que é coletiva como reflexo da vida em sociedade.

Portanto, o espaço de trabalho, as reuniões pedagógicas e capacitações docentes podem representar ou não momentos de formação e aprendizagem docente, dependendo de como são vivenciadas e valorizadas. Mas, conforme as

concepções apresentadas pelos professores de Fisioterapia, essas reuniões são tidas como fundamentais na construção do fazer pedagógico numa abordagem interdisciplinar e coletiva.

### 5.3.2 Aprendizagem na relação professor-aluno

As narrativas dos professores, coletadas nas entrevistas narrativas e nas reuniões pedagógicas do curso de Fisioterapia, trazem várias evidências de que aprender a ser professor também se dá no contato com os alunos. As concepções que os professores apresentaram estabeleceram fortes vínculos relacionando a prática pedagógica à troca de informações com os estudantes. Conforme Isaia e Bolzan (2004), aprender a ser professor não pode ser um processo solitário; precisa ser construído na interação com os colegas, alunos e no espaço acadêmico como um todo.

Para que os professores estabeleçam relação de aprendentes na troca com seus alunos, precisam estar conscientes de que essa relação é assimétrica, mas transversal, em que o professor assume o papel de formador e formando na construção e re-construção do conhecimento e da prática docente. Essa atitude e clareza do professor precisam estar articuladas com uma postura de reflexão na e sobre a ação. Segundo Bolzan (2002), a relação professo-aluno é assimétrica, mas está presente nas práticas pedagógicas do professor que pouco costuma refletir sobre suas propostas e ações pedagógicas. A prática reflexiva na ação e sobre a ação do professor pode ser entendida como o pensar sobre a prática, sobre o cotidiano, e considerada como um procedimento de formação e de transformação de atitudes, hábitos e representações que envolvem a escola, seu currículo, sua política e as relações com o mundo acadêmico (PERRENOUD, 2002; SCHON, 2000; ABRAMOWICZ 2001).

Em se tratando de professores de ensino superior sem formação específica para a docência, a relação que se estabelece com os pares, docentes e discentes precisa ser tomada como um espaço de formação docente. Além disso, a prática pedagógica não vinculada à reprodução de atitudes e condutas de professores que

fizeram parte de sua formação inicial torna-se mais específica e requer mais concentração de esforços.

O contexto formativo dos professores dessa pesquisa e o próprio PPP do curso de Fisioterapia requerem práticas pedagógicas que extrapolam a reprodução do que está posto, determinado. O aluno é considerado sujeito ativo na viabilização do projeto de formação. Se concepções pedagógicas mais tradicionais possuem seus métodos próprios, uma concepção mais crítica e reflexiva de currículo, situada no tempo histórico e no espaço social, terá que constituir seus próprios procedimentos, de forma a viabilizar a proposição dessas intenções (PPP, 2005). O professor precisa ser criativo, inovador, buscar atividades que articulam a teoria e a prática, estimular a criticidade e a reflexão do aluno para que a construção seja compartilhada e significativa, tornando-se um grande desafio.

A valorização do estudante no processo de ensino-aprendizagem proporciona uma relação mais flexível e humana na formação. Na concepção dos professores, esse tipo de atitude faz com que as relações que os alunos estabelecem com professores, colegas e pacientes sejam também mais humanas e flexíveis. As narrativas mostram esse diferencial:

(...) eu tinha uma visão que fisioterapia era que tratava o ser humano como um todo, então eu vejo mais isso na UNIFRA, e os alunos são uma grande lição, eu aprendo muito com eles. Helena - EN

(...) a avaliação é qualitativa, coletiva e construída junto com os alunos. Sofia - RP

(...) eu domino melhor algumas coisas e isso possibilita também que eu tenha uma posição aberta, em construção para minhas atividades pedagógicas. Amélia - EN

(...) tu tem que ensinar essa pessoa a ter uma consciência crítica, a saber construir, a ter bons relacionamentos, a ser responsável, eu acho que engloba muito mais do que repassar o conteúdo. Virgínia - EN

(...) sugiro que vocês façam um outro momento coletivo com eles, onde eles avaliassem a experiência que tiveram, para eles fazerem um entendimento deles. Aurélia - RP

As concepções interpretadas através das falas dos professores também possibilitaram identificar o processo de crescimento profissional docente na relação que estabelecem com seus alunos no que se refere às inúmeras possibilidades que o mercado oferece, principalmente, em se tratando das tecnologias disponíveis. O professor precisa estar consciente de que a informação que o aluno traz para a sala

de aula vem de diversas fontes de conhecimento e causam diferentes impactos sobre o processo de formação. Isso quer dizer que a tecnologia representa uma fonte de novas pesquisas, traz referenciais atualizados, o que pode deixar o professor em situações conflitantes, como segue nas narrativas:

(...) a tecnologia possibilita instrumentos para a autonomia, ao contrário do que muitos pensam (...) a tecnologia é extremamente positiva (...) a proposta que a aluna encontrou na internet era extremamente conflitante com a proposta que eu trabalho em sala de aula, ela desmontava a minha defesa e eu como professora estava sujeita a isso, porque a tecnologia possibilitou isso, só que é muito mais rico esse processo (...) ela me trouxe um conhecimento que eu não tinha. Aurélia - EN

(...) dentro de uma sala de aula tu passa por experiências que são diferentes e que tu não está preparada para isso e na hora tu tem que agir da melhor maneira possível, porque sala de aula hoje em dia, os alunos chegam muito ativos, com muitas informações. Virgínia - EN

Aprender na relação professor-aluno faz parte de uma postura profissional que vem sendo apropriada pelos docentes numa concepção dialógica de produção de saberes. Para Bolzan (2002, p. 22, 23), “essa é uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações”. Nos dias atuais, parece que a troca de experiências e a valorização do contexto sociocultural do aluno e do professor, a especificidade de cada grupo de alunos, na formação de cidadãos, produzem impacto sobre a formação de ambos, como se pode evidenciar nas narrativas que seguem:

(...) ao mesmo tempo que a gente ensina a gente está aprendendo, então eu vejo como uma troca, eu cresço muito com meus alunos, eu aprendo com perguntas, com colocações, com vivências (...), com histórias de vida (...). Capitu - EN

(...) a sala de aula é troca de informações, cada dia que eu entro na aula eu aprendo uma coisa. Rita - EN

(...) assumir a docência me possibilitou entender essa percepção da minha relação com a turma de estudantes, porque se eu tinha a percepção de que nem sempre eu era dona da verdade, se eu tinha um entendimento de que as pessoas que eu estava lidando eram diferentes, portanto, nenhum método seria válido para todos, eu sempre tinha a possibilidade de estabelecer uma relação mais democrática e mais criativa no cumprimento da ação pedagógica. Amélia - EN

(...) eu vejo que o aluno é um elemento marcante para nós, porque ele faz um crescimento em quatro anos, a gente acompanha o processo deles e a gente vê transformações importantes e isso sempre reflete em nós de alguma maneira, faz a gente amadurecer. Aurélia - EN

(...) eles fizeram uma crítica e a crítica é sempre bem vinda, temos uma contra-partida para essa crítica e eles perceberam (...), então acho que tiveram um retorno, acho que tem que continuar acontecendo essa integração nossa com eles. Sofia - RP

Continuando a analisar as narrativas dos professores, foi possível distinguir o sentido do ensinar e do aprender, aprender e ensinar na relação professor-aluno, pois, conforme Isaia (2003a), à medida que os professores formam, também estão se formando. Na verdade, todo o processo de formação, tanto dos docentes quanto dos estudantes, foi identificado pelos professores de Fisioterapia como resultado das inter-relações professor-professor, professor-aluno na troca de saberes e construção de outros. Isso ocorre geralmente numa convivência harmoniosa e transversal na condução do aprendizado. Essa tendência ao ensinar-aprender e aprender-ensinar respeitando a autonomia e os sentimentos dos sujeitos, para Freire (2005), torna-se um imperativo ético na concepção de ensinar e aprender e que pode ser evidenciada nas falas a seguir:

(...) eu aprendo muito ensinando, eu vejo como uma relação dialógica e eu acho que para o aluno aprender a gente não deve tentar atingir só o racional, o intelectual, mas deve também mexer com as emoções dele, o sentimento. Capitu - EN

(...) eu tento não dividir muito professor e aluno, eu acho que a gente faz parte da mesma equipe, nós somos peças da mesma engrenagem, mas eu também sei que o aluno tem uma grande responsabilidade. Rita - EN

(...) não pode professor de um lado aluno de outro, então tu consegue entrar em conjunto com o aluno (...), o aluno pesquisa, se interessa. Helena - EN

(...) eu estou ensinando e estou aprendendo sempre, porque professor é aprender também, os alunos te puxam (...), às vezes eles estão te instigando e tu tens que buscar, isso está relacionado a ensinar e aprender. Helena - EN

(...) se tu tens um entendimento de que o processo tem que ser mais democrático e de que a formação tem que aproximar as pessoas e não hierarquizá-las, a forma como tu te posicionas na sala de aula tem que refletir isso sob pena do teu projeto vingar ou não. Amélia - EN

Percebo uma relação lógica de ensinar e aprender nas concepções dos professores em questão, entendendo que a inter-relação de saberes é fator indispensável na construção dessa proposta de ensino. Transpondo a idéia de Bolzan (2002), o processo de interação pressupõe a reflexão sobre as atividades, reestruturando o fazer pedagógico em que a construção, a reconstrução e a

consolidação do aprender a ser professor partem do potencial cognitivo de ensinantes e aprendentes.

### 5.3.3 Aprendizagem por meio da prática pedagógica

Partindo do princípio de que os professores de Fisioterapia possuem consciência do papel que exercem e da representatividade que possuem, percebo que as concepções de formação e docência vêm sendo construídas ao longo de suas trajetórias e estão fortemente ligadas ao PPP do curso no qual atuam. Esse processo de construção exige constante revisão de conceitos, valores, representações e saberes na busca do desenvolvimento de seus fazeres docentes. O aprendizado docente, para esses sujeitos, como já discutido anteriormente, está intimamente relacionado com os processos de interação e mediação numa construção que é contínua e coletiva. A interpretação dos achados da pesquisa permitiu identificar que, além da aprendizagem se constituir entre as pessoas e o meio, também se faz através da prática docente.

A prática docente, quando construída e refletida, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou [re]-significando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. Entendendo dessa maneira, os saberes que se constituem na prática docente, quando dotados de significação, produzem o saber experiencial. O saber da experiência não pode ser entendido somente numa perspectiva temporal da carreira docente, mas sim como vivências que envolvem o sentido, a reflexão e a consciência do ato pedagógico. O saber da experiência é aquele produzido na atividade docente cotidiana e no conhecimento de seu meio, num processo permanente de reflexão sobre a prática, gerado pela inter-relação com os pares, ou seja, na prática social. O saber ensinar incorpora experiências individuais e coletivas, assim como a habilidade de saber-fazer e saber-ser, articula o conhecimento específico do conteúdo, os saberes pedagógicos e didáticos e o saber experiencial (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2003).

Nesse sentido, observei nas falas dos professores que o saber fazer pedagógico se faz no cotidiano e seu aprendizado docente consolida-se na

interação professor-professor e professor-aluno mediado pela atitude reflexiva, conforme demonstram as falas seguintes:

(...) Eu estou iniciando, mas ao mesmo tempo eu estou aprendendo, porque a gente estuda para preparar aula e, então, a gente aprende, e na forma que às vezes tu tráz uns conceitos para os alunos para que eles façam algumas reflexões sobre aquilo tu está aprendendo também. Virgínia - EN

(...) eu aprendo muito com os alunos, não só em teoria, nos questionamentos, nas vivências. Capitu - EN

(...) o grande aprendizado que eu tive no início da docência foi lidar com a questão da totalidade, eu sempre argumento, eu não desisto nunca, então eu prossigo nas argumentações até que todos estejam satisfeitos, mas eu ainda tenho que lidar com o fato de que todos estejam satisfeitos e, na verdade, não há essa possibilidade. Amélia - EN

(...) mesmo as vezes sem ter um estudo teórico eu tenho muita prática nessa proposta que a gente se propôs a fazer, então a experiência ajuda bastante. Aurélia - EN

(...) eu leio para preparar uma aula, três ou quatro livros, ou seja, eu busco na consagração dos autores algumas idéias, até para criticar, porque eu não posso levar para a aula o que eu acho que é certo e o que eu fazia na clínica. Eu tento mesclar alguma coisa. Rita - EN

(...) as turmas vem crescendo pelo fato de que a gente não tem tratado a questão do conhecimento de forma seqüencial (...) nós estamos tendo um comportamento mais aberto, mais flexível, mais aberto o espaço de busca do aluno. Aurélia - RP

(...) fazer um momento de reflexão sobre o que foi até hoje o curso, para a gente poder guiar esse planejamento, porque pra ti planejar de novo tu tem que refletir em cima do que foi feito. Sofia - RP

As narrativas evidenciam a construção do saber-fazer do professor na prática diária, na troca com os alunos e na experiência acumulada, seja na prática profissional específica, seja na prática profissional docente, na constante re-elaboração do saber.

Aprender a ser professor através da prática cotidiana também impõe certos desafios; envolve postura de humildade, respeito e confiança. A atividade docente precisa ser entendida como uma prática construída diariamente, na interação com os sujeitos e com o meio, articulada ao projeto formador. Quando se concebe a formação de profissionais considerando e valorizando sua história e possibilitando espaços para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, o professor precisa estabelecer uma relação que permita a transparência do processo, significando aprendizado no seu fazer pedagógico.

(...) às vezes tu tens que te posicionar de uma maneira diferente que às vezes não é fácil, até pelo meu tipo de personalidade, mas eu estou aprendendo. Virgínia - EN

(...) eu nunca chego com conhecimento imposto, uma resposta pronta, a gente tenta construir junto, quando não sei alguma coisa digo que não sei e deixo para ver depois. Capitu - EN

(...) quando eu não sei eu digo que eu não sei e vou procurar, mas uma coisa muito importante nessa relação é que aquilo que eu não sei eu tenho que ter o cuidado de não deixar o meu aluno na mão eu preciso procurar e eu preciso trazer esta resposta pra ele ou tentar construir uma resposta com ele através de um raciocínio lógico, eu tenho que mostrar que o aluno pode confiar no professor e que o professor está interessado em aprender, está interessado que o aluno aprenda. Sofia - EN

(...) a sala de aula é troca de informações. Cada dia que eu entro na aula eu aprendo alguma coisa. Eu estudo para isso, mas eu tenho certeza que um professor não pode ter medo do fracasso. No dia que tiver medo do fracasso tem que pegar as trouxas e ir embora. Rita - EN

Saber estabelecer relações com os colegas, com os alunos e com o espaço de trabalho em determinado contexto de formação requer do professor a mobilização e articulação de seus saberes no seu sentido mais amplo, pois parte-se do princípio de que a formação do educando e do educador se dá numa perspectiva multidimensional, já que ambos precisam estabelecer relação de parceria, ética e confiança. Segundo Tardif (2003), saber relacionar-se com os alunos é mais importante do que relacionar-se com especialistas, pois a relação com os alunos constitui espaços de validação das competências e dos saberes do professor. Para o autor, “é impossível mentir ou fazer de conta diante de uma turma de alunos: não se pode esconder nada deles, é preciso envolver-se completamente” (Idem, p.52).

A aprendizagem docente através da prática também pode ser evidenciada na relação e na participação do aluno no processo de ensinar e aprender. O breve comentário da reunião pedagógica traduz esse pensar:

(...) estava tendo a informação por parte dos alunos de que não estavam vendo recursos como módulo (...) não estão conseguindo fazer os ganchos e hoje nós fizemos uma atividade prática com eles e eles conseguiram. Lúcia - RP

(...) a iniciativa foi válida e eu ia propor para não deixar de fazer isso em outros momentos (...) eles fizeram a ligação. Sofia - RP

A aprendizagem docente também foi referenciada pelos professores com a idéia de formação continuada, como aprendizado e aperfeiçoamento da prática docente e na própria prática docente, pois as concepções mostram que o professor

é um sujeito inacabado, que está em constante formação e, na concepção de Freire (2005), representa predisposição à mudança, aceitação do diferente:

(...) acho que a universidade é um momento muito importante na formação profissional, mas que ela não se encerra com a saída, com a conclusão do curso (...) o indivíduo tem que procurar a formação continuada, ou seja, buscar novos conhecimentos, constantemente buscar gerar também novos conhecimentos para que ele não acabe em si mesmo. Sofia - EN

(...) formação não pode estar ligada a um conceito de formatação (...), a formação é a vida inteira, ele está sendo formado porque a vida inteira nós estamos aprendendo, nós estamos em constante aprendizado (...) o indivíduo nasce aprendendo e essa aprendizagem só termina quando ele também termina. Sofia - EN

(...) acredito que como professora tenho muito a aprender e melhorar (...) tenho que estudar mais (...) acho que tenho muito a crescer. Virgínia - EN

(...) pensei em fazer do próprio módulo uma capacitação teórica (...), uma capacitação política (...) essa é uma capacitação que o curso da fisio está propondo dentro do programa de capacitações. Aurélia - RP

A aprendizagem docente implica em formação continuada, pois tê-las como princípio norteador do processo formativo, segundo Anastasiou (2003), pressupõe responsabilidade a ser construída coletivamente, pelo professor e pela instituição, em parceria deliberada e consciente na definição de um projeto institucional com vistas à superação da fragmentação curricular numa nova aventura de ensinar e de aprender, isto é, de formar formando-se.

Nesse sentido, a construção do conhecimento pedagógico em todas as suas dimensões e as concepções que os professores elaboram se fazem por meio de interações e mediações consigo, com os outros e com o meio. Esse pensar reforça a idéia de que o ensinar e o aprender se constitui entre aluno-professor, professor-professor, entre a prática docente e o contexto formativo. O professor constrói o conhecimento pedagógico que, segundo Bolzan (2002), se caracteriza pelo saber teórico, conceitual, institucional ou escolar que se constituem pelos saberes específicos inerentes a cada cultura, além do conhecimento de estratégias pedagógicas e intervenções didáticas. Na idéia da autora, esse conhecimento pedagógico é construído e reconstruído pelo fazer docente na relação que este estabelece com seus pares e alunos, envolvendo tanto o conhecimento da prática como o conhecimento mediado pela prática.

Esse conhecimento, assim como, a consciência e o entendimento do papel de professor, dão suporte e consistência às concepções que cada sujeito elabora sobre

formação e docência e, conseqüentemente, se traduzem nas atividades que desenvolvem.

## **6 EM BUSCA DE POSSÍVEIS FINALIZAÇÕES**

Tendo em vista o problema de pesquisa, os objetivos propostos e os achados explorados, foi possível refletir sobre as concepções de formação e docência dos professores de Fisioterapia da UNIFRA. Os achados da pesquisa permitem identificar que as concepções desses professores vêm sendo construídas ao longo da sua trajetória formativa, na medida em que refletem sobre o projeto de formação de que são protagonistas, tomam consciência do papel que desempenham como professores e do processo de construção de aprendizagem docente.

Os achados evidenciam que esses professores constituem-se como tais a partir das reflexões que fazem acerca do projeto formador, da tomada de consciência que possuem sobre o ser professor e da compreensão que encontram sobre o processo de formação, formando e transformando-se.

Penso que as concepções por hora explicitadas estão em processo de construção e se transformam à medida que os professores progredem na carreira docente. As narrativas evidenciam que os entendimentos sobre formação e docência estão direcionados pelo processo formativo no qual os professores estão imersos, vindo ao encontro das necessidades impostas pelo perfil formador, conseqüentemente, pelo PPP.

A categoria Eco do PPP demonstra a relevância do projeto na vida dos professores, pois a oportunidade de vivenciar e conhecer uma proposta diferente fez repensar e percurso formativo do profissional fisioterapeuta, identificando a inadequação da formação frente à realidade de saúde que nos cerca. Acredito que essa reflexão e tomada de consciência surgiram na coletividade em função do conhecimento, entendimento e discussões realizadas acerca do PPP. Assim, os professores apostam em um perfil profissional diferente que possibilite a formação

de profissionais com perfil mais humano baseado em atitudes, habilidades e competências que vão se construindo ao longo das trajetórias docentes.

Então, os professores explicitam concepções diferentes daquelas que permearam a sua formação de fisioterapeuta, o que leva a crer que o processo de formação docente está direcionado pelo PPP do curso de Fisioterapia. Entendo que isso é pertinente, pois as concepções denotam a atuação dos professores, que estão se formando e transformando no contexto do projeto formativo no qual atuam viabilizando a sua concretização.

A reflexão sobre o processo de formação inicial, identificado nas narrativas dos professores, também possibilitou a análise sobre a estruturação que o novo projeto propõe. Mostra a compreensão de que a proposta de formação baseada na integralidade e interdisciplinaridade está estruturada na forma modular, que possibilita a integração dos conteúdos e de professores, dando conta de uma proposta mais integral.

É pertinente enfatizar que os professores identificaram a realização dessa modalidade de ensino através da construção coletiva, ou seja, na união de esforços do grupo de docentes, discentes e administração em acreditar e buscar formas alternativas e ações condizentes com a proposta. Por envolver pessoas com diferentes entendimentos e histórias de vida, com diferentes ideologias e perspectivas, essa construção nem sempre foi harmoniosa, pois identifiquei momentos de conflito e decepções, envolvendo sentimentos e emoções. No entanto, ao longo da análise dos depoimentos dos professores, observei que esses momentos de crise geraram reflexões importantes que se traduziram em crescimento profissional e pessoal para os docentes em questão.

Percebi, ainda, que, ao ingressarem em uma proposta de ensino que extrapola o convencional, surgiram dificuldades no exercício da docência. Muitos professores entraram para a docência nessa proposta integrativa sem nunca ter vivenciado outra experiência. Por isso, suas falas denotam reprodução de métodos e técnicas que marcaram a sua vida acadêmica no início do processo formativo. As dificuldades referidas são acerca das metodologias, ou seja, das diferentes maneiras de aprender e de ensinar, como também do desafio da interdisciplinaridade e integralidade das abordagens realizadas, impostas pelo currículo que se quer levar a efeito.

Entendo que, para levar a efeito uma proposta que se distancia daquela em que se baseou a formação inicial dos professores fisioterapeutas, foi necessária a conscientização sobre as particularidades de cada uma, aceitando o desafio de fazer diferente. Nesse sentido, identifiquei nas falas dos professores a tomada de consciência que possuem sobre o que representam como docentes diante do perfil de profissionais que querem formar e a maneira como atuam, entendendo que esses fatores são reflexos do PPP do curso de Fisioterapia e que possuem representações importantes sobre a formação dos estudantes.

A categoria consciência profissional docente demonstra o conhecimento que os professores possuem da proposta pedagógica do curso, pois remete à análise sobre si mesmo, sobre a formação do aluno e sobre o seu fazer pedagógico. Num processo formativo que propõe a formação de profissionais com sólido conhecimento técnico-científico, mas com ênfase na humanização, considero relevante a reflexão sobre o papel que desempenham e a representatividade que possuem frente aos educandos, uma vez que a relação que se estabelece com os estudantes e o comportamento frente as diferentes realidades fazem parte do conjunto formador. Essa análise possui raízes no projeto formador, pois as narrativas dos professores indicam as reflexões sobre a imagem do professor, sobre o que ele representa acerca da proposta que se tem e as repercussões disso sobre a formação do aluno, demonstrando que a consciência profissional docente não está centrada na área de conhecimento específico, mas pedagógico, vinculada a essa nova proposta de ensino.

As falas dos professores permitem um olhar sobre a prática, momento proporcionado pela reflexão na ação e sobre a ação, denotando a consciência de seu papel de formador e do sujeito que quer formar. A consciência da formação profissional docente reflete a capacidade que o professor tem de conhecer e avaliar a sua prática na realidade na qual está inserido, através da elaboração do pensamento e da prática reflexiva. Ou seja, o olhar sobre a sua prática profissional denota a sua condição de sujeito formador de outros profissionais a partir do que ele representa no lugar que ocupa e no papel que desempenha. Isso indica um entendimento da sua formação e da formação do aluno no contexto de um projeto diferenciado que propõe, através do sistema modular, a interdisciplinaridade e a construção do conhecimento.

Os docentes envolvidos nesta pesquisa são conhecedores do perfil formador que vão desenvolver e estão envolvidos na proposta na medida em que tomam consciência de suas atribuições e possuem clareza sobre a formação do profissional que querem formar. Parece que a sua atuação na docência está bastante direcionada pela proposta e busca, por meio dessa conscientização e das relações que estabelecem com os atores do processo, maneiras de concretizá-las, formando uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

A aprendizagem docente surge, então, como um demarcador importante da pesquisa, uma vez que as falas dos professores ecoam o aprender nas relações que mantêm com seus pares, com seus alunos e com seu fazer pedagógico. Como já comentei ao longo do trabalho, propostas inovadoras requerem atitudes e habilidades condizentes com tais propostas. Os docentes parecem conscientes dessa necessidade e buscam, na relação com os colegas, com os alunos e através da própria prática, a aprendizagem compartilhada, realizando suas atividades de acordo com o que concebem dessa proposta.

Nas concepções identificadas, os colegas professores representam oportunidade de aprendizado docente, na medida em que a troca de informações e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas são elementos considerados essenciais nessa construção conjunta. Da mesma maneira, os estudantes, ao assumirem seu papel de sujeitos co-responsáveis pelo processo de ensinar e aprender, surgem como atores da aprendizagem compartilhada e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional docente. Os desafios impostos no dia a dia do professor precisam ser superados na troca mútua de saber e de saber-fazer, o que, para quem não tem formação pedagógica, se faz na coletividade e através da própria prática.

No entanto, aprender a ser professor se faz ao longo da trajetória de vida dos professores, o que está fortemente marcado pela inter-relação de pessoas ao longo do tempo, em determinado espaço de trabalho mediado pelo projeto formativo e pelas concepções que elaboram.

Nesse sentido, as concepções analisadas respaldam a compreensão de que a formação dos professores de Fisioterapia se dá na própria prática pedagógica, ou seja, no exercício da docência. Essa aprendizagem docente referenciada pelos

sujeitos de pesquisa é contínua e inacabada, pois se consideram profissionais em formação permanente.

Também as reuniões pedagógicas podem ser vistas como espaços de formação continuada do professor, na construção e reconstrução do conhecimento, pois ela é específica sobre as demandas do projeto formativo, realizada pelos sujeitos formadores. Isso demonstra que a formação do professor se faz em longo prazo e que os sujeitos formadores e a Instituição de ensino são os principais protagonistas deste processo, não necessitando de atores externos que estão distantes da realidade deste projeto de formação. Assim, aprender a ser professor está na confluência da relação que se estabelece com o colega professor, com os alunos e com a instituição de ensino acerca do projeto formador por meio da prática reflexiva.

É relevante ainda destacar nessa pesquisa que estes professores receberam formação profissional fisioterapeuta num modelo tecnicista, disciplinar e marcado pela fragmentação do conhecimento. No entanto, apresentam hoje concepções globais e amplas do contexto da saúde, vindo ao encontro da proposta de formação que a Instituição propõe através do PPP. Uma reflexão que se permite realizar é a de que, mesmo sendo cientes do perfil formador e apresentarem concepções de formação e docência que extrapolam a sua formação acadêmica, esses docentes ainda carregam alguns traços da formação biomédica e fragmentada que receberam. Isso se tornou evidente quando, nas falas, aparece linguagem técnica ao referirem-se ao “paciente”, bem como os termos de “dar aulas” e “passar conhecimento”, embora, em muitas narrativas, a idéia de “construção” ao invés de “transmissão” do conhecimento prevaleceu.

Isso remete à reflexão de que a formação docente desses professores pode estar direcionada pela proposta de ensino e pelos seus articuladores, pois, em alguns depoimentos, percebi a redefinição de conceitos a partir da prática que desenvolveram. E, essa construção, que possui caráter coletivo, tem vozes que se sobressaem, pois se trata de docentes que possuem um entendimento mais profundo da proposta de ensino, propiciando um grande aprendizado para todos.

Os achados de pesquisa também evidenciam que os professores do curso de Fisioterapia sujeitos desse estudo acreditam nessa proposta como uma possibilidade de superação do paradigma reabilitador que a profissão possui,

formando profissionais capacitados no âmbito técnico-científico, mas com uma visão mais humana e integral, capazes de atuar nas diversas realidades da vida, não só na doença, mas principalmente na saúde.

Portanto, as concepções que os professores do curso de Fisioterapia apresentam são bem amplas e estão sendo trabalhadas a partir do projeto formador em andamento. Mostram, também, que a experiência de atuar num currículo por módulos de ensino transcende a formação inicial, necessitando de constante transformação do ato pedagógico na busca da construção do conhecimento, valorizando o humano na inter-relação de saberes. As concepções de formação e docência desses professores, identificadas na pesquisa estão inter-relacionadas, entrelaçadas, não sendo possível pensa-las como categorias separadas, pois refletem as concepções em seu conjunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, A L. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000, p. 139-150.

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

ANASTASIOU, L; ALVES, L. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANGELI, A. O.; LOUREIRO, S. R. A Aprendizagem baseada em problemas e os recursos adaptativos de estudantes do Curso Médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 32-40, maio-ago. 2001.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

BARROS, F. B. M. Metodologia da problematização e avaliação por competências: um ano de inovações na formação de fisioterapeutas. **Revista Fisiobrasil**. Rio de Janeiro, Ano III, n. 68, nov-dez 2004.

BARROSO, J. Formação, Projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, M. I. da. Inovações: conceitos e práticas. In: Castanho, S. e Castanho. M. E. (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003, p. 57-68.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. CNE/CES 1210/2001.

CAPRA. F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO. **Guia acadêmico 2005**. Santa Maria, RS: UNIFRA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório 2004**. Santa Maria, RS: UNIFRA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Santa Maria, RS: UNIFRA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Santa Maria, RS: UNIFRA, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLOM, Antoni J. A. **(Des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAVINI, M. C. **currículo integrado**. Disponível em: <http://www.opas.org.br>. Acessado em: 18.jun. 2005.

DELORS. J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

EDWARDS, D., MERCER, N. **El conocimiento compartido**: el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Piados, 1994.

FIGUERÔA, A. R. Autonomia Profissional. **Jornal do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional**. Rio de Janeiro, ano 23, n. 6, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GIORDANI, E. M. O “como” implementar a dimensão interdisciplinar em práticas pedagógicas nas escolas. **Revista Contexto e Educação**. n. 60, p.81-98. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2000.

GRILLO, M.; FERNANDES, C. M. B. Metodologia do ensino superior: um olhar por dentro. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 229-239.

GRILLO, M. et al. Conhecimento escolar e transposição didática: o posicionamento de professores. In: FERNANDES, C.M. B.; GRILLO, M. (orgs.). **Educação superior: Travessias e Atravessamentos**. Canoas, RS: ULBRA, 2001.

ISAIA, S., M. A. Professores de licenciatura: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a. p. 241-251.

ISAIA, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b. p. 263-277.

\_\_\_\_\_. A Teoria sociocultural de Vygotsky: um esboço inicial. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Nº 01. Centro de Educação/UFSM. Santa Maria, RS. Agosto, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000. p. 21-33.

\_\_\_\_\_. O professor de licenciatura: desafios para sua formação. In: SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: mudança de paradigmas na ação formadora da universidade. Canoas: Ed. ULBRA, 2002, 143-162.

\_\_\_\_\_. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. **I Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. PUCRS, 2005.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. v. 29, n. 2, p. 121-133. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

KULLOK, M. G. B. Uma Nova Concepção de Educação Superior. In: FERNANDES C. M. B.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: Travessias e atravessamentos**. Canoas, RS: ULBRA, 2001.

LIMA, G. Z. et al. Aprendizagem baseada em Problemas (ABP): construindo a capacitação em Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-10, jan.-abr. 2003.

LÚRIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACIEL, A. M. R. **Formação na docência universitária?** Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. Santa Maria: UFSM, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed., São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec, 1997.

MIZUKAMI et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Portugal: Instituto Piaget, 1991.

NÓVOA, A. A Racionalização do Ensino e a Profissão Docente. **Revista Inovação**, v. 4, n. 1, p. 63-68. A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. Lisboa: Inovação, 1991.

\_\_\_\_\_. Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In: NÓVOA et al. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p.11-30.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. PIMENTA (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1999.

RIBEIRO, A. C. **Formar professores**: elementos para uma teoria e prática da formação. 5. ed. Lisboa: Texto Editora, 1989.

RICIERI, D. V. A. A abordagem problematizadora no ensino da fisioterapia. **Revista FísioBrasil**, Rio de Janeiro, n. 59, maio-jun. 2003.

ROCHA, V. M. Educação, saúde & políticas públicas em tempos de desafios. **Revista FísioBrasil**. Rio de Janeiro, Ano VIII, n. 67, set.-out. 2004.

SANCHEZ, E. L. Histórico da Fisioterapia no Brasil e no Mundo. **Atualização Brasileira de Fisioterapia**. São Paulo, ano II, v.I, n. 03, 1984.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, AZEVEDO E SANTOS (orgs). **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

TELLINI, G. **Manual de medicina física e reabilitação**. São Paulo: Escola Paulista de Medicina, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto N. S., **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

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

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FISIOTERAPIA

Semestre	Código	Disciplina	Carga Horária		CH Total
			Teórica	Prática	
1º	FIS301	Introdução à Fisioterapia	105	30	135
	FIS302	Desenvolvimento Humano	105	60	165
	FIS303	Educação e Promoção da Saúde I	45	30	75
	HAB101	Habilidades Profissionais I	0	30	30
					405
2º	FIS305	Saúde Humana I	165	90	255
	FIS306	Cinesiologia	60	30	90
	FIS307	Educação e Promoção da Saúde II	60	30	90
	HAB102	Habilidades Profissionais II	0	30	30
					465
3º	FIS309	Saúde Humana II	165	90	255
	FIS310	Semiologia em Fisioterapia	90	30	120
	FIS311	Fisioterapia e Promoção da Saúde I	15	30	45
	HAB103	Habilidades Profissionais III	0	30	30
	FIS 305	Módulo optativo I	30	0	30
					480
4º	FIS313	Recursos Terapêuticos em Fisioterapia	195	120	315
	FIS314	Fisioterapia e a Saúde da Mulher	60	60	120
	FIS315	Fisioterapia e a Promoção da Saúde II	15	30	45
	HAB104	Habilidades profissionais IV	0	30	30
					510
5º	FIS317	Fisioterapia e a Saúde da Criança e do Adolescente	225	120	345
	FIS318	Fisioterapia e a Promoção da Saúde III	15	60	75
	FIS304	Módulo optativo II	30	0	30
					450
6º	FIS319	Fisioterapia e a Saúde do Adulto e no Cuidado ao Envelhecimento	210	165	375
	FIS320	Fisioterapia e a Promoção da Saúde IV	15	60	75
	FIO303	Módulo optativo III	30	0	30
					480

7º	FIS321	Fisioterapia e Saúde I	30	420	450
	FIS322	Trabalho Final de Graduação I	30	0	30
					480
8º	FIS323	Fisioterapia e Saúde II	30	450	480
	FIS324	Trabalho Final de Graduação II	15	45	60
					540
Atividades Curriculares Complementares					195

Projetos de Trabalho	1215 h/a
Projetos de Clínica Integrada	960 h/a
Interação Comunitária	165 h/a
Laboratório de Habilidades	120 h/a
Projeto de Estágio Coletivo	240 h/a
Estágio Supervisionado	930 h/a
Módulos Optativos	90 h/a

#### **Distribuição da Carga Horária**

Carga Horária teórica/prática	2790
Estágio supervisionado	930
Módulos optativos	90
Atividades Curriculares Complementares	195
<b>Carga Horária Total</b>	<b>4.005</b>

### Estrutura e Conteúdos Curriculares por Módulos

Quadro 1 – Módulos de ensino do 1º Semestre

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da SAÚDE HUMANA

Sujeito e sociedade

Identificação	Módulo 1 Introdução à Fisioterapia	Módulo 2 Desenvolvimento Humano	Módulo 3 Educação e Promoção da Saúde I	Módulo 4 Habilidades profissionais I
Áreas de Conhecimento	Introdução à Fisioterapia  Anatomia Humana e Palpatória.	Antropologia e Cosmovisão Franciscana.  Sociologia.  Psicologia.  Genética  Desenvolvimento Humano.	Informação em saúde. Saneamento e educação ambiental(parasitologia).  Medidas de urgência.	Comunicação.
Dinâmica de Trabalho	Projeto de Trabalho I.	Projeto de Trabalho II.	Interação Comunitária I.	Laboratório de Habilidades I.
Carga horária	135	165	75	30  405

Quadro 2 – Módulos de ensino do 2º semestre.

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da SAUDE HUMANA

Sujeito e saúde

Identificação	Módulo 1 Saúde Humana I	Módulo 2 Cinesiologia	Módulo 3 Educação e Promoção da Saúde II	Módulo 4 Habilidades Profissionais II
Áreas de Conhecimento	Anatomia Histologia Fisiologia Bioquímica Biofísica	Biomecânica Cinesiologia.	Ética em saúde. Processo de educação e promoção da saúde em comunidade escolar.	Educação em saúde na perspectiva interdisciplinar.
Dinâmica de Trabalho	Projeto de Trabalho III.	Projeto de Trabalho IV.	Interação Comunitária II.	Laboratório de Habilidades II.
Carga horária	255	90	90	30 465

## Quadro 3 – Módulos de ensino do 3º semestre.

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da FISIOTERAPIA E SAÚDE

Sujeito e doença

Identificação	Módulo 1 Saúde Humana II	Módulo 2 Semiologia em Fisioterapia	Módulo 3 Fisioterapia e Promoção da Saúde I	Módulo 4 Habilidades Profissionais III	Módulo 5 Módulo Optativo I
Áreas de Conhecimento	Patologia Geral Microbiologia Imunologia Farmacologia Biossegurança	Métodos e Técnicas de avaliação em Fisioterapia. Diagnóstico cinesiológico-funcional. Anatomia radiológica.	Políticas de saúde. Interação comunitária. Relação com a equipe e unidade básica. Educação popular e as potencialidades físico-funcionais. Abordagens de pesquisa em saúde.	Criatividade. Processos de criação. Recursos lúdicos.	Módulo de ensino optativo.
Dinâmica de Trabalho	Projeto de Trabalho V.	Clínica Integrada I.	Projeto de Estágio Coletivo I.	Laboratório de Habilidades III.	
Carga horária	255	120	45	30	30 480

## Quadro 4 – Módulos de ensino do 4º semestre.

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da FISIOTERAPIA E SAÚDE

Sujeito e ação terapêutica

Identificação	Módulo 1 Recursos Terapêuticos em Fisioterapia	Módulo 2 Fisioterapia e a Saúde da Mulher	Módulo 3 Fisioterapia e Promoção da Saúde II	Módulo 4 Habilidades Profissionais IV
Áreas de Conhecimento	Cinesioterapia Massoterapia Hidroterapia Eletroterapia Crioterapia Outros	Políticas públicas em saúde da mulher. Epidemiologia e Patologia. Gestão e atenção integral em Fisioterapia.	Cidadania e as políticas públicas. Introdução aos modelos de atenção à saúde; Formação das políticas públicas no Brasil; Tecnologia de atenção básica (ambiente).	Toque. Manuseio. Vivências Corporais.
Dinâmica de Trabalho	Projeto de trabalho V.	Clínica Integrada II.	Projeto de Estágio Coletivo II.	Laboratório de Habilidades IV.
Carga horária	315	120	45	30  510

Quadro 5 – Módulos de ensino do 5º semestre.

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da FISIOTERAPIA E SAÚDE

Sujeito e atenção fisioterapêutica

Identificação	Módulo 1 Fisioterapia e a saúde da criança e do adolescente	Módulo 2 Fisioterapia e Promoção da Saúde III	Módulo 3 Módulo de Ensino Optativo II
Áreas de Conhecimento	Políticas públicas na saúde da criança e do adolescente. Epidemiologia e Patologia. Gestão e atenção integral em Fisioterapia.	Modelos tecnossistêmicos: estruturação de modelos em saúde. Tecnologias fisioterapêuticas de atenção integral. Interação com serviços de saúde.	Módulo de ensino optativo.
Dinâmica de Trabalho	Clínica Integrada III.	Projeto de Estágio Coletivo III.	
Carga horária	345	75	30 450

Quadro 6 – Módulos de ensino do 6º semestre.

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da FISIOTERAPIA E SAÚDE

Sujeito e ação terapêutica

Identificação	Módulo 1 Fisioterapia e a saúde do adulto e no cuidado ao envelhecimento	Módulo 2 Fisioterapia e Promoção da Saúde IV	Módulo 3 Módulo de Ensino Optativo III
Áreas de Conhecimento	Políticas públicas em saúde do adulto e do idoso: do trabalhador, hipertensos. tabagismo, diabéticos. Epidemiologia e Patologia. Gestão e atenção integral em Fisioterapia.	Gestão da atenção em saúde. Processo de trabalho. Prática em serviço de pós-alta hospitalar. Atenção interdisciplinar em internação domiciliar.	Módulo de ensino optativo.
Dinâmica de Trabalho	Clínica Integrada IV.	Projeto de Estágio Coletivo IV.	
Carga horária	375	75	30 480

Quadro 7 - Módulos de ensino do 7º semestre

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da FISIOTERAPIA E ATENÇÃO INTEGRAL

Sujeito e intervenção

Identificação	Módulo 1 Fisioterapia e Saúde I	Módulo 2 Trabalho Final de Graduação – TFG I
Áreas de Conhecimento	Gestão e atenção fisioterapêutica integral e supervisionada nos níveis de atenção básica, programa de saúde da família – PSF, domiciliar e ambulatorial.	
Dinâmica de Trabalho	Estágio Supervisionado	Módulo obrigatório
Carga horária	450	30 480

Quadro 8 – Módulos de ensino do 8º semestre.

Enfoque:

Campo da saúde

Núcleo da FISIOTERAPIA E ATENÇÃO INTEGRAL

Sujeito e intervenção

Identificação	Módulo 1 Fisioterapia e Saúde II	Módulo 2 Trabalho Final de Graduação TFG II
Áreas de Conhecimento	Gestão e atenção fisioterapêutica integral e supervisionada nos níveis de atenção ambulatorial, internação domiciliar e hospitalar.	
Dinâmica de Trabalho	Estágio Supervisionado.	Módulo Obrigatório.
Carga horária	480	60 540

**ANEXO II**

**ENTREVISTA NARRATIVA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS  
PROFESSORES DE FISIOTERAPIA \***

INFORMAÇÕES GERAIS DO SUJEITO DE PESQUISA

Código de identificação do professor:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Formação profissional:

Qualificação profissional:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação no currículo modular:

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

TRANSCURSO PROFISSIONAL

- Formação inicial (convicções e expectativas);
- Início da carreira docente, docência universitária;

---

\* Matriz adaptada de MACIEL (2000).

- Repercussões e eventos marcantes da vida profissional;

## IDEÁRIO

- Visão de saúde;
- Visão de fisioterapia;
- Visão de educação;
- Visão de universidade;
- Visão de formação;
- Visão de docência e de sala de aula.

## IDENTIDADE PROFISSIONAL

- Motivação quanto à permanência na docência;
- Perspectivas de futuro na docência;
- Motivações iniciais da escolha profissional.

## CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL

- Como a docência é desenvolvida;
- Relação professor-professor;
- Relação professor-aluno;
- Concepção sobre ensinar e aprender;
- Concepção de currículo modular;

- Conhecimento e entendimento sobre o PPP;
- Envolvimento e comprometimento com a proposta curricular.

#### ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

- Busca de inovações educativas (metodologias de ensino-aprendizagem);
- Participação em grupos de trabalho e redes de conhecimento (capacitações docentes e reuniões pedagógicas do Curso).

**ANEXO III**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO**

**ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PESQUISA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO/DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DE FISIOTERAPIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO.

PEQUISADORA: HEDIONEIA MARIA FOLETTO PIVETTA

A presente pesquisa tem por objetivo detectar e analisar as concepções de formação/docência dos professores de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) frente ao perfil formador diferenciado do Curso (ensino modular).

A pesquisa tem finalidade acadêmica e destina-se à elaboração da Dissertação de Mestrado da pesquisadora para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Profa. Dra. Sílvia M. A. Isaia.

Para a efetivação do estudo serão aproveitadas as reuniões entre os professores do Curso, envolvidos no processo de construção do novo currículo, para análise e discussão de temas acerca das concepções de processo formativo e de docência, tendo por tema as discussões sobre o estágio e trabalho final de graduação (TFG).

Os encontros realizar-se-ão semanalmente nas dependências da UNIFRA, nas quartas-feiras ou sextas-feiras, conforme agenda do curso, de maneira que os professores envolvidos na pesquisa estejam presentes.

Serão utilizados como instrumento de pesquisa, em primeiro momento, o **diário de campo** respaldado pela gravação sonora dos encontros e, em um segundo momento, uma **entrevista narrativa/semi-estruturada individual** com o objetivo de compartilhar com os professores as experiências de formação e de atuação enquanto docentes de ensino superior, bem como suas problemáticas e viabilidades.

Tanto nas reuniões de professores quanto nas entrevistas, será mantido o anonimato dos participantes e o caráter confidencial das informações obtidas. Para tanto, as observações serão identificadas por um código, não havendo nenhuma repercussão funcional ou implicação legal para os participantes do estudo.

Os professores que aceitarem participar dessa investigação serão esclarecidos quanto a quaisquer dúvidas durante seu desenvolvimento e terão acesso aos resultados obtidos.

Assim, como professor(a) do Curso de Fisioterapia, declaro ter sido informado (a) das finalidades e do desenvolvimento da pesquisa e que concordo em participar da mesma. Tenho ciência de que poderei recusar-me a responder a qualquer pergunta e que posso negar-me a participar do estudo.

---

Hedioneia Maria Foletto Pivetta

Pesquisadora

---

Assinatura do participante

---

Data