

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA SUPERIOR DE PROFESSORES FISIOTERAPEUTAS: SABERES E FAZERES DOCENTES

Verônica Cardoso Austria, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: ve.austria@gmail.com

Dóris Pires Vargas Bolzan, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: dbolzan@terra.com.br

1 Introdução ao estudo

O estudo a ser aqui apresentado faz parte de um recorte da pesquisa de mestrado “Processos constitutivos da docência superior: saberes e práticas de professores de Fisioterapia”, da linha de pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFSM.

O enfoque ora trabalhado diz respeito à compreensão dos processos que ocorrem na atuação docente de fisioterapeutas, voltados à aprendizagem da docência superior. Atualmente, temos visto aumentarem os estudos referentes ao campo da Pedagogia Universitária, enfatizando a necessidade de uma formação específica que prepare para a atuação docente dos professores do ensino superior, atuantes nas diversas áreas de formação, haja vista que não há formação instituída que dê conta desse processo, tampouco este é contemplado na formação inicial dos docentes (ISAIA; BOLZAN, 2004, 2006, 2007, 2008; LUCARELLI; 2008; CUNHA, 2004; ANASTASIOU, 2002, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é compreender como ocorre o processo constitutivo da docência superior para os professores fisioterapeutas que atuam no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, tendo em vista a integração entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos da docência superior. Para tanto, utilizamos a metodologia qualitativa de pesquisa, através de um estudo de caso, tendo como instrumento de coleta dos dados entrevistas narrativas, com base nos estudos de Bolzan (2001, 2002) e Connely e Clandinin (1995), realizadas a partir de um roteiro de tópicos-guia. Os sujeitos da pesquisa são seis professores do curso de Fisioterapia, da UFSM.

Sabemos que os cursos superiores preparam para o exercício das diversas profissões, a partir do ensino de saberes profissionais e que, desta forma, o futuro docente inicia sua atividade docente tendo em mãos os conhecimentos científico/profissionais que possui. Cabe o questionamento de como o docente realiza a transposição deste conhecimento aprendido na formação inicial e na prática da profissão, para o conhecimento escolar, necessário para o aprendizado dos saberes da profissão por parte dos alunos (BOLZAN, 2006). Para essa transposição, é necessária a mediação dos saberes pedagógicos, que se constituem na lacuna a ser preenchida pelo processo formativo de ser professor (ANASTASIOU, 2007).

Associado a este desafio, encontramos, atualmente, os cursos da área da saúde passando por mudanças nas estruturas curriculares. A partir das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Fisioterapia (RESOLUÇÃO CNE/CNS 4, 2002), os professores destes cursos são desafiados a refletir e a modificar a sua forma de atuação, de maneira a

atender as novas exigências na formação dos profissionais. Além disso, essas diretrizes levam em conta o sistema de saúde vigente no país, o Sistema Único de Saúde (LEI 8.080, 1990), o qual se diferencia dos existentes anteriormente por contemplar a visão do ser humano como um todo, participante e interagindo em um meio, que também precisa ser considerado. Essa nova forma de atuação profissional também é novidade em um contexto onde, até então, a ênfase encontrava-se nas especializações do conhecimento, sem haver grande conexão entre as áreas.

Dessa forma, apresentamos a seguir o referencial teórico que embasa o estudo.

2 Referencial teórico

A busca por maior qualificação do ensino superior passa por uma melhor compreensão da atividade docente deste nível de ensino, o que vem favorecendo um aumento na realização de pesquisas voltadas a este fim, demonstrando a importância de se pensar na formação docente do Ensino Superior e na produção de uma Pedagogia Universitária.

Os estudos que atualmente trabalham com esta temática (LUCARELLI 2008; ANASTASIOU, 2002; ANASTASIOU; ALVES, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; CUNHA, 2004; BOLZAN, 2008; ISAIA; BOLZAN, 2004, 2006, 2007; BOLZAN; ISAIA, 2006) apontam para a importância de uma formação específica para a educação superior, dando-se destaque especial ao aspecto didático-pedagógico. Este aspecto, aliado ao conhecimento técnico da área para a qual se leciona, além da experiência de campo na área, pode favorecer processos de ensino e de aprendizagem que estejam centrados na construção de conhecimentos/saberes/fazeres por parte de alunos/futuros profissionais e de professores.

A formação docente é aqui entendida na acepção de Garcia (1999, p. 26), cuja conceituação é a seguinte:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir da leitura deste autor, entende-se o professor como um profissional do ensino, cuja formação tem uma conotação de evolução e continuidade, com valorização do caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. O desenvolvimento do professor concretiza-se, desta forma, como uma atividade permanente de pesquisa, de questionamentos e de busca de soluções, o que não afeta apenas o professor, mas também todos os que estão a sua volta, inclusive a instituição na qual trabalha.

Nesse sentido, a formação docente nos remete à idéia de continuidade e de inacabamento, portanto, comprehende-se que um professor nunca está pronto e que a formação precisa ser um processo e não um produto, de

maneira que não exista um cume a ser atingido, ou seja, a docência é um constante “vir a ser algo que não se vinha sendo” (OLIVEIRA, 2006, p. 400).

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

Antigamente acreditava-se que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2000, p.11), pois ensinar significava dar aulas expositivas, discorrer sobre um determinado assunto de domínio do professor. Para levar a cabo este modelo de ensino, o professor dava aulas expositivas aos alunos que o ouviam silenciosos sem manifestar-se, procurando memorizar as sínteses feitas pelo professor, pelo menos até o momento da realização da prova, forma de avaliação predominante (CUNHA, 2004).

Entretanto, é preciso que pensemos que a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos e a sua aprendizagem requer que o professor exerce a transposição didática, que no entender de Bolzan (2008), exige a transformação do conhecimento científico em acadêmico e deste em conhecimento profissional, para que o processo de ensino que conduz ao aprendizado seja efetivado. O professor tem o papel de tornar o conteúdo científico que detém por meio de investigação e de estudos científicos em algo que possa ser ensinado e, assim, aprendido, de fato, pelos alunos. Para tanto, é necessário ao professor, além do domínio do conhecimento da área e do campo profissional, o conhecimento pedagógico, capaz de permitir a realização da passagem destes conhecimentos para o conhecimento profissional que será aprendido pelos alunos, para o exercício da profissão.

A falta de formação docente, no entanto, pode agravar uma situação na qual o professor, muitas vezes, também não tem conhecimento do seu campo de trabalho e não tem como orientar adequadamente a formação do futuro profissional voltada para a sociedade na qual este será inserido, pois é um grande desafio ensinar algo que não se vivencia.

E isto ainda se torna problemático, pois professores sem formação pedagógica, muitas vezes, repetem as práticas de professores que atuaram em sua formação inicial (BEHRENS, 2002; ISAIA; BOLZAN, 2004; BOLZAN; ISAIA 2006), os quais, por sua vez, agiam segundo o modelo tradicional de ensino, no qual a ênfase encontrava-se na transmissão de conteúdos por parte do professor que era o proprietário do conhecimento.

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

Da mesma forma, este fator também pode dificultar a tomada de consciência por parte destes professores sobre a importância dos processos de mediação pedagógica para o aprendizado dos alunos (ISAIA; BOLZAN, 2004, 2006), conforme explicitado ser necessário para a realização da transposição didática.

Pensamos, nessa direção, que os professores precisam encarar a docência no Ensino Superior como uma profissão, que, como as demais, possui os seus próprios elementos constitutivos e que precisa ser aprendida. Parte-se do pressuposto, pois, que não se nasce professor, mas que se aprende a ser professor ao longo de um percurso que envolve a integração das trajetórias pessoal e profissional (ISAIA, 2005; ISAIA; BOLZAN, 2004, 2006, 2007).

O desenvolvimento profissional docente precisa ser entendido como um processo contínuo, o qual nos remete à idéia de aprendizagem da docência, a qual é entendida por Isaia (2006, p. 377) como um

processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre na inter-relação entre os sujeitos, por isso interpessoal, na qual estes sujeitos, ao se relacionarem, intercambiam pontos de vista teóricos, deixam explicitadas as concepções que têm acerca da sua prática pedagógica e, a partir deste confronto de idéias, efetuam a reconstrução dos seus conhecimentos, agora em bases novas, momento em que passam a fazer parte do que é do sujeito, sendo internalizados e, assim, intrapessoais (VYGOTSKI, 1994).

Este processo de reconstrução de conhecimentos, saberes e fazeres por parte do professor favorece a criação de novidades sobre a sua prática. Essa criação se dá na medida em que o docente reflete sobre a própria prática, revendo as suas ações, o que está e o que não está funcionando. É a partir desta reflexão que se tem subsídios para modificar prospectivamente as ações. Este processo proporciona que o professor se torne um pesquisador da sua própria prática, deixando de colocar-se como um executor de tarefas prescritas de cima para baixo, distantes da realidade da sala de aula (SCHÖN, 1997).

É através das atividades colaborativas que os professores podem consolidar saberes emergentes da prática profissional e também efetuarem a socialização profissional, afirmando valores que consideram importantes para a sua ação pedagógica (NÓVOA, 1992).

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

Tem-se, desta forma, o trabalho em conjunto entre os professores como o fundamento através do qual é possível ocorrer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado¹. Essa produção colaborativa dos professores proporciona a reconstrução de conhecimentos acerca da sua própria prática pedagógica (BOLZAN, 2001, 2002, 2008).

¹ Conhecimento pedagógico compartilhado é “um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. [...]” (BOLZAN, 2006, p. 380)

Logo, entende-se a aprendizagem da docência como uma atividade sociocultural, realizada entre sujeitos que se apropriam, do seu jeito, do conteúdo que está disponível, criando novidades a partir do que está posto, o que remete ao entendimento do professor como um sujeito criativo, que é capaz de criar meios para transformar as suas experiências cotidianas.

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre estes aspectos da docência, precisamos compreender que elementos estão envolvidos neste processo e que fazem parte da constituição da docência superior. Além dos diversos elementos relacionados à conduta profissional, aos aspectos da prática, ao contexto institucional, aos cursos, à integração das disciplinas, entre outros, que são elementos constituintes da docência no ensino superior, é preciso buscar compreender como se dá a apropriação dos saberes docentes por parte do professor, já que se sabe que não há formação instituída que dê conta desse processo.

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

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

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

Os saberes do professor são, segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Os disciplinares e os profissionais, no caso de professores formados em cursos de bacharelado, como os fisioterapeutas, referem-se aos saberes referentes às diversas áreas de atuação da profissão e àqueles fortalecidos por meio da atuação prática profissional; os saberes curriculares são os relativos aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos a partir dos quais a instituição organiza e categoriza os saberes a serem trabalhados. Já os experienciais são aqueles que o professor elabora a partir dos outros saberes e da sua vivência prática ao atuar como docente.

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

Por estas razões, Tardif (2002) atribui um valor inestimável aos saberes experienciais dos professores, por serem estes uma produção do professor na sua prática cotidiana. Estes são saberes que o professor aprende ao longo da

sua trajetória formativa nos diversos espaços pelos quais vem passar, seja antes ou mesmo fora da profissão, e que incorpora à sua prática como forma de certezas sobre esta, e a partir dela, validando-os.

Os saberes experienciais são, segundo este autor, uma produção do professor a partir de todos os outros saberes (profissionais, curriculares, disciplinares), sobre os quais o professor realiza um julgamento avaliando a pertinência para a sua atuação, renovando-os à luz da sua prática cotidiana. Os saberes que julga importantes são utilizados, os que não são, o professor os descarta.

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

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

3 Explicitando as narrativas docentes

A partir das falas docentes obtidas por meio das entrevistas narrativas, foi possível a construção de três categorias, as quais explicitam o entendimento possibilitado a partir da leitura teórica e empírica da pesquisa.

A **força da formação de fisioterapeuta** é a categoria que se caracteriza pela presença de uma forte influência da formação de fisioterapeuta em relação aos saberes utilizados na prática docente. Ao analisarmos os ditos dos sujeitos, a formação profissional como fisioterapeuta emerge com intensidade nos mesmos, ficando evidente quando atribuem importância à prática da profissão para a atuação docente, seja ao demonstrarem uma grande valorização dos saberes profissionais, seja quando destacam eventos da sua trajetória, relacionados à prática da Fisioterapia.

A importância atribuída à prática da profissão para a docência superior fica evidenciada quando os sujeitos afirmam que as vivências e as experiências que tiveram/têm como fisioterapeutas são fundamentais para o exercício da docência, como forma de contextualizar o que é ensinado em sala de aula. Conforme explicita um dos docentes,

o professor que não tenha envolvimento com paciente, ele [...] só sabe transmitir o que ele leu. Então todo o fisioterapeuta que não atender paciente [...] vai transmitir a bibliografia, o que ele leu no livro [...]" (Prof. João²).

Os sujeitos consideram ser insuficiente apenas o ensino da teoria advinda dos livros, pois isso não é condizente com as exigências da formação em Fisioterapia.

² Os nomes dos sujeitos são fictícios, como forma de preservar a sua identidade.

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

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

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

A categoria **Desafios face à docência** apresenta como características as dificuldades dos professores de Fisioterapia frente à atividade docente, seja no início da carreira nesta profissão para a qual não foram, inicialmente, preparados, seja no exercício continuado da mesma, ao relatarem práticas e concepções que se direcionam ao modelo tradicional de ensino, demonstrando os desafios de assumir uma profissão sem que haja a concomitância de ações e/ou espaços formativos voltados para a mesma.

A escolha pela profissão docente se deu de forma diversa entre os colaboradores. Para alguns dos sujeitos, foi como uma oportunidade de emprego em uma universidade pública, o que proporciona garantias de longo prazo na carreira, vantagem que não podia ser desperdiçada nem na época em que os docentes ingressaram na carreira, segundo a professora Ana, que assim se reporta a este momento:

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

Para outros sujeitos, no entanto, esta escolha deveu-se ao gosto que descobriram por esta atividade, sendo a sua inserção na mesma ocorrida de forma consciente e intencional.

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

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

A ação pedagógica contraditória foi compreendida como relatos que vão ao encontro de processos de ensino que levam em conta o aprendizado dos sujeitos e de que é preciso o aluno ser ativo no processo, proporcionando a eles autonomia. Contradicitoriamente, os professores compreendem o ensino como transmissão de conhecimentos, enfatizando o passar conteúdos, conhecimentos, práticas, a assimilação por parte do aluno, de forma a reter o que foi transmitido pelo professor, bem como menção à forma de atuação docente, em que os alunos devem ficar em silêncio, não quebrar o raciocínio dos professores, não interromper a aula. O professor Antônio manifesta-se assim sobre a sua prática pedagógica:

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

Isso demonstra que a forma de atuação docente, da maioria dos sujeitos, encontra-se, ainda, nos moldes do modelo tradicional de ensino, embora, no discurso, muitas vezes o ensinar apresente-se como um processo que conta com o aprendizado dos sujeitos.

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

Os docentes apresentam, ainda, impressões negativas sobre o processo de aprender dos alunos, ao considerarem que estes vêm de um modelo de ensino que os torna passivos, que são pouco ativos no seu processo de aprendizagem, que não têm muito interesse pelas aulas ou por aprender, aguardando que as propostas partam sempre do professor, para inovações na sala de aula, em conteúdos de seu interesse.

Na categoria **Aprendendo a ser professor** foi possível vislumbrar evidências narrativas de um processo de aprendizagem docente, demonstrando uma potencialidade presente na prática pedagógica destes sujeitos, na direção de processos de ensino e de aprendizagem que levam em conta os sujeitos aprendentes, os professores fisioterapeutas e os futuros profissionais.

As falas docentes apresentaram uma concepção de aprendizagem docente como um processo contínuo, ininterrupto, que ocorre nos diversos espaços e tempos da docência superior, o qual está, muitas vezes, facilitado pela experiência ao longo dos anos e permeado pela possibilidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Podemos perceber esta concepção a partir da fala da professora Ana, que refere que

ah, eu acho que ser professora, estar numa universidade é ser desafiada sempre [...] é um lugar que de forma nenhuma a gente

pode parar de buscar formação. Seja ela em cursos, em aperfeiçoamentos, seja ela a forma como for. (Profa. Ana)

Outra característica é que os docentes têm plena consciência da falta de formação para a atuação docente, o que é considerado como positivo, pois é o primeiro passo para a busca de um processo formativo. Como diz a professora Ana,

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

A partir desta clareza sobre sua própria falta de formação, os docentes buscam formação constante, a partir de aprendizagens efetuadas em cursos, momentos de diálogo, estudos, o que resulta em subsídios para a atuação docente.

Ver a aprendizagem como um processo de significação do sujeito, diferentemente de apenas ser um processo de retenção de conhecimentos prontos e acabados por parte dos alunos, assim como dos próprios docentes foi, da mesma forma, algo evidente pelas falas dos sujeitos. Os docentes mencionam a importância de o aprendizado ser um processo ativo do próprio sujeito que, a partir de seus próprios esforços, almeja melhorar sua bagagem de conhecimentos e conseguir realizar uma transposição para as diversas realidades nas quais estarão inseridos. Isso fica evidenciado pela fala do professor Antônio, que diz que

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

A prática pedagógica apresenta-se com possibilidades de transformações e também com melhorias já efetivadas, em função dos desafios impostos pelas mudanças que vem ocorrendo pelas políticas públicas em educação e em saúde. Desta forma, uma forte característica desta categoria foram as transformações na prática pedagógica a partir das políticas públicas para a saúde e a Educação, que funcionaram como a mola propulsora da mudança na prática e propiciadora de reflexão sobre a prática, de forma que a [re]significação de saberes e de fazeres docentes foi/é possível. Esse processo pode ser evidenciado a partir da fala da professora Joana, a qual menciona que

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

Um processo de construção coletiva do novo PPP do curso foi colocado em prática para a sua renovação, atendendo às demandas da sociedade em mudança e aos anseios dos formandos. Segundo a professora Ana, ela trabalhou

em toda a construção (do novo PPP). Sempre foi um trabalho de todo o grupo, trabalho com o grupo inteiro. (Profa. Ana)

Desta forma, os docentes envolveram-se em atividades colaborativas, ao discutirem em conjunto, trocarem idéias, discutirem sobre a sua própria prática, sua disciplina e a transversalidade de conteúdos no currículo, intercâmbio entre temáticas ao longo do curso, possibilitando uma formação profissional em Fisioterapia condizente com a realidade requerida hoje, na formação em saúde. Conforme a fala da professora Joana, que diz que

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

esse processo favoreceu aos docentes do curso a reflexão sobre as suas próprias práticas. Desta forma, configurou-se como uma possibilidade de aprendizagem da docência.

4 Considerações preliminares

A partir dos estudos teóricos e das falas dos docentes fisioterapeutas, foi possível tecermos algumas considerações provisórias. Entendemos que os docentes fisioterapeutas não possuem formação para a atuação docente, tampouco esta é contemplada em espaços de formação continuada, pois a carreira docente não os encaminha para esta direção. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de reflexão sobre a atividade docente do ensino superior, por ser esta a responsável pela formação dos futuros profissionais. Consideramos importante este processo reflexivo e a tomada de consciência do mesmo por parte dos docentes, assim como das instituições e das instâncias superiores, responsáveis pela elaboração das políticas públicas, de forma que as mesmas incluam nos estímulos para a progressão na carreira docente, não somente a realização da pesquisa ou a publicação de artigos, mas também processos de formação para a docência.

Da mesma forma, podemos compreender que essas mesmas políticas públicas vêm favorecendo uma atuação diferenciada por parte dos professores universitários, ao requerer processos que considerem o aluno um sujeito aprendente, assim como o professor. Ainda, a inclusão das diretrizes e princípios do Sistema Único de Saúde na formação dos profissionais da área da saúde, leva os sujeitos professores a evoluírem na sua forma de atuação, pois se requer uma atuação preventiva e humanizadora em saúde, vendo o ser humano como um todo, participante de uma sociedade que também precisa ser considerada.

Além disso, para que as mudanças curriculares necessárias para a adequação dos cursos às novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Fisioterapia sejam efetivadas, é preciso que esse processo se dê em colaboração entre os sujeitos, de forma de todos sejam autores e envolvam-se no mesmo. Esse processo de mudança requer dos professores a realização da reflexão sobre as suas práticas, o que pode configurar-se como um lugar de aprendizagem da docência superior.

5 Referências bibliográficas

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

_____. Propostas Curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

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

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

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

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

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

_____. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Porto Alegre, RS: 2008. (anais) (p. 102-120)

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 4 de 19 de fevereiro de 2002. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2008.

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

ISAIA, S. M. de A. O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*. Santa Maria, CE/UFSM, v.29, n°02, 2004. (Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente) (p. 121-133)

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Recife, PE: 2006. (p. 1-15)

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

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

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

LUCARELLI, E. Cómo Enseñar en la Universidad: el Desafío de un campo en construcción. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Porto Alegre, RS: 2008. (anais) (p.121-134)

BRASIL. *Lei 8.080*. Brasil: 1990. (19 p.)

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

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

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

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

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

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

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