

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FISIOTERAPIA

Methodology of higher education: an experience in post- graduation courses in physiotherapy

Hedioneia Maria Foletto Pivetta

Doutora, Docente do Curso Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria

Maria Saleti Lock Vogt

Doutora, Docente do Curso Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria

Ana Fátima Viero Badaró

Doutora, Docente do Curso Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria

Endereço para contato:

Hedioneia Maria Foletto Pivetta,
Rua Recanto Verde, nº. 05.
Loteamento Behr, Bairro
Camobi, Santa Maria, RS
CEP 97.105-604
E-mail: hedioneia@yahoo.com.
br

Resumo

A educação superior vem ganhando especial importância, das distintas áreas de conhecimento, à medida que se tem mostrado uma escolha profissional tanto para licenciados como para bacharéis. O relato desta experiência tem o propósito de descrever as etapas que constituíram o desenvolvimento da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, Curso de Pós-Graduação em Reabilitação Físico-Motora, *Lato-Sensu*. A partir do projeto político pedagógico do curso, da revisão da literatura e das observações dos docentes, buscou-se descrever cada etapa realizada na disciplina. Inicialmente, descreve-se brevemente o cenário da experiência e, na sequência, aborda-se a organização, o desenvolvimento e os resultados obtidos, pautados nos referenciais teóricos da área de conhecimento. A disciplina foi organizada a partir de três eixos orientadores: metodologias de ensino aprendizagem; avaliação do processo de ensino-aprendizagem e prática de docência orientada. Como potencialidade da experiência realizada, sinaliza-se a aprendizagem adquirida na mutualidade professor-aluno, em uma perspectiva da reconstrução do conhecimento em detrimento da reprodução.

Considera-se que a docência superior se constrói e se consolida no espaço da sala de aula, na interação entre pares, na relação dinâmica e dialógica, em que iniciativas dessa natureza constituem-se em estratégias valiosas na formação de profissionais da saúde.

Palavras-chave: Educação Superior. Fisioterapia. Metodologia.

Abstract

Higher education has been acquiring special importance from the different areas of knowledge as it has proven to be a career choice, both for graduates and degree courses. The reporting of this experience aims to describe the steps that constitute the development of the class Methodology of Higher Education in Post-Graduation in Physical Rehabilitation Motor, *Lato Sensu*. From the political pedagogical project of the course, the literature review and the observations of teachers, we sought to delineate each step performed in the class. First, describing briefly the scene of experience and, then, approaching organization, development and results, guided by theoretical frameworks in the area of knowledge. The discipline was organized from three guiding principles: Teaching-learning methodologies; evaluation of the teaching-learning process; and oriented teaching practice. As a potentiality of the experience performed, it is signaled the learning gained in the mutual teacher-student relation, in a perspective of knowledge reconstruction at the expense of reproduction. It is considered that the higher teaching is built and consolidated in the classroom space, in interaction in pairs, in dynamic and dialogical relationship, in which such initiatives are valuable training strategies for health professionals.

Keywords: Higher Education. Physiotherapy. Methodology.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Exercer a docência superior como profissão requer considerar os pressupostos da pedagogia universitária que contemplam desde as questões operacionais do ensino às questões relacionais que envolvem a ética e a estética dessa educação. Apesar disso, ainda é sutil a preocupação dos profissionais da área da saúde, com as questões inerentes ao ensinar e aprender, uma vez que, o maior enfoque deste ofício é voltado às questões do conhecimento específico e da pesquisa científica.

Os profissionais com experiência docente, apesar de possuírem anos de experiência nesta atividade em suas áreas específicas, apresentam o despreparo e, por muitas vezes, o desconhecimento científico sobre o que realmente constitui o processo de ensino-aprendizagem.¹ A experiência por si só não é formativa. Somente passará a ser no momento em que o professor buscar a reflexão e, por meio dessa, criar outros saberes e fazeres, ou seja, trabalhar a realidade em que está inserido, além da sua própria transformação. Assim, o valor formativo construir-se-á conforme possibilitar responder a situações ainda não vivenciadas, geradoras de incerteza e imprecisão.²

John Dewey³ compreende a experiência como um conhecimento que envolve elementos ativos e passivos.

Ativos, tendo em vista que abarca tentativas, experimentos e mudanças. Passivos, quando em decorrência da vivência do experimentar, a pessoa sofre as consequências da mudança. A partir dessa premissa, o valor da experiência reside na percepção dessas relações e de sua continuidade, caracterizadas na reflexão e no discernimento entre o que se faz e o que se observa como suas consequências, por meio do raciocínio cuidadoso entre as condições existentes, as hipóteses levantadas e os procedimentos adotados.^{3,4}

Assim, pensar a docência superior eleva o debate sobre como os profissionais se tornam professores, ou seja, quais são os atributos necessários para desencadear processos relativos ao fazer do docente. Atributos estes agregados no decorrer da trajetória formativa da pessoa, à proporção que é colocado frente a novas oportunidades e desafios que despertem para essa possibilidade.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas em 2002 para os cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional,⁵ houve importantes movimentos de superação do modelo hegemônico, na busca para agregar à formação técnica as questões das ciências humanas que envolvem a ética, as políticas sociais e de saúde, aliadas às ciências biotecnológicas. Entretanto, a graduação ainda não contempla os aspectos próprios do professor universitário, uma vez que seu propósito é a formação do profissional bacharel, com competências e habilidades técnicas específicas de

determinada profissão, apesar de manter em seu código de ética⁶ a habilitação ao exercício da docência superior.

O caminho da docência universitária consiste em possibilidades que vêm adquirindo crescente demanda junto ao campo de trabalho, com a expressiva expansão na ampliação das universidades brasileiras nos últimos anos, assim como a criação de novas Instituições. Essa situação se reflete fortemente nos cursos de graduação de fisioterapia, em que a oferta de novos cursos teve um crescimento considerável, visto que em 2008 já se observava o aumento em mais de dez vezes ao que se tinha em 1991.⁷

Com esse pensar, o Curso de Especialização em em Reabilitação Físico-Motora (CERFM) do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), institui em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a disciplina de Metodologia do Ensino Superior (MES), com o objetivo de apresentar ao profissional em processo de especialização, as possibilidades de trabalho na dimensão da docência universitária.

Diante do exposto, propõe-se apresentar a experiência desenvolvida para o ensino da disciplina de MES, no CERFM, por acreditar que este modelo de prática transcende o modelo tradicional do ensino *lato sensu*.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Cenário da Experiência

O CERFM constitui-se em proposta do Departamento de Fisioterapia e Reabilitação do CCS – UFSM. Visa contemplar a necessidade em proporcionar espaços-lugares de formação continuada de profissionais fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. O curso está voltado para a qualificação em duas áreas de concentração, com suas respectivas linhas de pesquisas: Área 1- Fisioterapia Hospitalar; linha de pesquisa: *Abordagem Fisioterapêutica nos Distúrbios Cardiorespiratórios*; Área 2-Abordagem Integralizadora da Postura Corporal; linhas de pesquisas: *Estudos e Alterações da Postura Corporal nos Diferentes Ciclos da Vida e Reabilitação das desordens do Movimento Humano*.⁸

O Curso é ofertado para fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Tem duração de 12 meses, com carga horária total de 405 horas distribuídas em 27 créditos, em que 10 deles são em disciplinas de núcleo de conhecimento comum, outros 14 créditos são em disciplinas de conhecimento específico, de acordo com as áreas de concentração, e os outros 3 créditos são destinados para as disciplinas de atividades práticas assistências.⁸

A programação curricular do curso busca, primeiramente, atualizar os profissionais quanto às abordagens contemporâneas das profissões tanto no que se refere aos modelos assistenciais

quanto ao envolvimento ético-científico para a pesquisa, a assistência e o ensino. Propõe, de forma interdisciplinar, atualizar e aprofundar o conhecimento científico, por meio da integração de disciplinas de conhecimento comum com as de conhecimentos específicos das áreas de concentração. Espera-se que o egresso desse curso avance em competência intelectual e técnica, acrescido ao componente ético e humanizador.⁸

Desse modo, essa especialização constitui-se em uma estratégia coerente e viável de aprimoramento profissional, para a geração e a disseminação do conhecimento específico à ação interdisciplinar.

A Disciplina Metodologia do Ensino Superior no CERFM

Entre as disciplinas do núcleo de conhecimento comum, encontra-se a MES, a qual versa estes escritos. Essa, tem caráter obrigatório, com carga horária de 30 horas-aula, ofertada no segundo semestre do Curso,⁸ em que são abordados aspectos da docência no ensino superior. Os princípios da prática pedagógica são relacionados com os conhecimentos da área da saúde. Os profissionais experienciam métodos e instrumentos para a atuação pedagógica reflexiva e transformadora, comprometidos com o desenvolvimento humano. Tem por pressuposto refletir sobre o panorama da educação superior no Brasil e as tendências educacionais contemporâneas, além de conjecturar

sobre a Política Nacional para a formação do profissional da saúde. Contempla, ainda, princípios teóricos metodológicos da docência superior na área da saúde, em que tanto os elementos técnicos como os relacionais, motivacionais e éticos reportam a implicação dos docentes neste ensino.

A articulação dessa disciplina na disposição curricular dos cursos favorece as ações criativas à medida que há envolvimento e implicação emocional dos professores no ato educativo, constituindo-se em forças impulsoras e criativas ao fazer a aula.⁹

Ao considerar a experiência vivenciada na disciplina de MES no CERFM, discorre-se sobre ela, visto que esta acenou para significativas contribuições à formação pessoal e profissional dos especializandos, dos docentes e dos orientadores.

Descrição da Experiência

A disciplina de MSE assume como premissa processos de ensino aprendizagem consoantes com o pensamento freireano em que o professor ensina e aprende no ato de ensinar¹⁰; assim, faz-se das próprias aulas o método de ensinar e aprender. A meta foi proporcionar a apropriação do conhecimento para além do repasse de informação. Para tanto, “é preciso reorganizar-se, superando o aprender que tem se resumido no processo de memorização, na direção de apreender”.^{1:13-14}

O planejamento das aulas contemplou aspectos que conduziram os especializados a integrarem-se como sujeitos ativos do processo. Assim, ao longo dessa construção, envolveram-se como corresponsáveis pela efetivação da proposta. Isso remete dizer que os métodos elencados levaram o aluno à vivência plena de estar professor do ensino superior. A disciplina como um todo constituiu o próprio método de pensar e fazer a docência superior, em que as relações interpessoais, a comunicação professor-aluno, as metodologias e os critérios de avaliação conduziram à efetivação da proposta como fora pensada.

Metodologias de Ensino Aprendizagem

O desenvolvimento dos conteúdos na disciplina foi pensado de modo a contemplar metodologias distintas a cada encontro, em que alguns momentos foram elencados a articulação de métodos como possibilidade de efetivação do fazer docente. A ideia foi incorporar cenários de prática problematizados com metodologias ativas, a fim de proporcionar vivências acadêmicas mediante distintas estratégias de ensinar e aprender. Concomitantemente a isso, diferentes experiências avaliativas foram propostas, conduzindo o aluno ao centro do processo, seja na dinâmica e trabalho de grupo, estudo dirigido, estudo de texto, seminário, solução de problemas, docência orientada ou aula expositiva dialogada.¹¹

Esse último método, ainda muito adotado, segundo Pimenta e Anastasiou¹, pode ser utilizado com propósito de desmistificar a relação vertical da docência, o que foi assumido, nesta experiência, como uma estratégia que enfatizou a participação ativa dos estudantes, tendo como referência os conhecimentos por eles já agregados. Para Demo,¹² esse tipo de aula pode ser utilizado, entretanto, predomina a aula reprodutiva, em que se expõem assuntos para outros escutarem. É muito útil em conferências, em que o objetivo não é a reconstrução e o aprendizado, mas a comunicação, a informação geral e genérica.

Embora as demais metodologias utilizadas em nossa experiência sejam bem conhecidas no meio universitário, convém destacar que em muitos momentos são de forma equivocada, com distorção do real sentido de sua proposta, não assumindo o compromisso central com a aprendizagem do aluno — o que denota o despreparo pedagógico do professor —, tornando-se um ambiente meramente instrucionalista.¹²

As metodologias foram vivenciadas, na prática, durante a efetivação da própria disciplina como uma possibilidade reconstrutiva e renovada. A opção metodológica foi construída gradativamente, de forma que se tornassem significativas e prazerosas, gerando relacionamentos que propiciaram a criticidade e criatividade dos discentes.¹¹

A partir disso, as aulas que abordaram especificamente as

estratégias de ensino-aprendizagem retomaram o vivido, sendo que essa ocasião se constituiu em momento dinâmico, reflexivo e de inter-relação docente-discente, uma vez que incorporou à sistematização das estratégias o planejamento, os objetivos, os pressupostos e a avaliação de cada uma delas, transcendendo a questão única do método em si, trazendo à centralidade a interação professor-aluno como produtos do processo.

A centralidade na interação professor-aluno é considerada como um projeto de docência inovadora e transformadora na medida em que “o professor abandona o lugar do sujeito que ensina, para assumir também o lugar de quem aprende mediando o processo”.¹³ Conforme Sonzogni,¹³ nessa dinâmica, o aluno desenvolve movimentos de busca e significação dos elementos trabalhados, delineando percursos, articulados com a prática, provocando e dirimindo novas dúvidas, o que fomenta a ação facilitadora do fazer docente.

Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem

A avaliação destaca-se como estratégia de ensino-aprendizagem ao medir o que foi incorporado, em seus aspectos quantitativos e qualitativos, ao longo do processo. Acredita-se que ela pode se constituir em ferramenta de ensino-aprendizagem quando é pactuada com o discente e aciona comprometimento, mobilizando-o para

aprender. Os alunos, preocupados com a obtenção da nota, buscam corresponder às expectativas do professor, o que pode distanciá-lo da aprendizagem em si, bem como alterar a finalidade da avaliação¹⁴. Isso pressupõe uma nova relação entre o estabelecido com o conteúdo a ser ensinado, com o modo de fazer a aula e a participação dos alunos, o que requer a revisão e análise das concepções e nas práticas do processo de ensino-aprendizagem.¹⁴

A ideia central é despertar para a “inversão de rota pedagógica”, uma vez que articula teoria e prática paralelamente ao processo avaliativo dos estudantes.¹⁵ Essa lógica transpõe a linearidade em que são postos os conteúdos teóricos para, na sequência, desenvolver a prática, tradicionalmente trabalhados no ensino superior, em especial na área da saúde.

Mediante a exploração de diferentes abordagens, a avaliação acompanhou os conteúdos desenvolvidos, elencando-se como critérios: 1- Efetividade e participação, com avaliação do acadêmico em dinâmicas de trabalhos em grupo, estudo dirigido, estudo de texto, seminários; 2- Docência orientada, com a proposta da efetivação de uma aula (desde o planejamento até a execução), incorporando aspectos relativos à construção do plano de ensino, metodologia de ensino-aprendizagem e sistema de avaliação; 3- Autoavaliação discente, caracterizada como o momento final da experiência em que o especializado refletiu sobre seu processo de aprendizagem na disciplina.

Os critérios avaliativos utilizados foram ancorados na postura e comportamento acadêmico, assiduidade, pontualidade, cumprimento de tarefas extraclasse, participação das atividades em aula e a autoavaliação. Para cada critério utilizado, foi atribuído um quantitativo ponderado, dado a singularidade dos múltiplos aspectos considerados, que ao término da disciplina compôs um conceito.

A avaliação geralmente é associada a provas, exames, notas e resultados. Porém, há de se considerar outros tipos de avaliação, sendo útil adquirir consciência desses modos avaliativos como partes do processo, e não unicamente em seu grau de formalidade executado ao término de um conteúdo ou uma disciplina.¹⁶

Prática de Docência Orientada

A proposta da vivência de estar professor, sob acompanhamento do docente orientador, foi, nesta experiência, denominada prática de docência orientada. A efetivação do desafio foi se desenhando no decorrer da disciplina. A escolha do tema, o público, a construção do plano de ensino e a seleção das estratégias pedagógicas mais adequadas foram construídas no desenrolar da interatividade docente-discente-orientador. Para isso, utilizou-se de mecanismos avaliativos em todas as etapas de elaboração: na organização didático-pedagógica, implementação (aula propriamente dita) e na reflexão da vivência, concretizadas no seminário de docência orientada.

A prática de docência orientada, constituiu-se em experiência em que, a partir dos conteúdos desenvolvidos em aula — plano de ensino, tendências pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação — cada aluno preparou e realizou uma aula, para o Curso de Graduação de Fisioterapia UFSM, sob supervisão direta do seu orientador de monografia. Nesse desafio, procurou-se atrelar a temática da aula à área de conhecimento do objeto de estudo e pesquisa de monografia do especializando.

Desse processo, resultaram três momentos avaliativos: a) elaboração e apresentação do plano de ensino, b) avaliação da atividade docente pelo professor orientador e c) relato da docência, apresentado no seminário de docência orientada ao término da disciplina.

O seminário de docência orientada foi planejado no intuito de proporcionar aos discentes a descrição e narrativa da experiência, o sentimento de estar professor, momento este oportuno para a realização da autoavaliação, indicando as fragilidades, as potencialidades e a proposição destes pressupostos. Acredita-se que a narrativa do vivido assuma caráter formativo para o estudante, pois, conforme Ferry,¹⁷ as experiências significativas ao longo da vida são formadoras de identidades e subjetividades. O processo de aprendizagem e formação dar-se-á à medida que se narra os acontecimentos vividos.

Assim, pode-se considerar que a vivência de estar professor de Fisioterapia permitiu a reflexão da importância em experienciar a docência pelos especializados, pois possibilitou a percepção desse lugar, reconhecendo sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades.¹⁸

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da disciplina MSE no CERFM trouxe à tona a emergência da abordagem da docência superior em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Acreditamos que a docência se constitui em oportunidade de atuação para o profissional de formação específica, como, no caso, os bacharéis da área da saúde que muitas vezes tornam-se professores antes mesmo de adentrar em curso *stricto sensu*.

Destacamos que um dos marcos da experiência desenvolvida foi a prática da docência orientada. Esta se constituiu em uma vivência que ofereceu oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades de estar professor.

Consideramos que esta experiência tenha suscitado reflexões e gerado impacto em três dimensões: discentes, docentes e orientadores do trabalho de conclusão de curso. Entre os discentes, ao proporcionar a vivência e a reflexão sobre as relações da profissão e da docência, com o

despertar de desejos e possibilidades, permitiu ainda o reconhecimento de diferentes estratégias de ensinar e aprender, bem como o de avaliar. Para os professores da disciplina, ao superar o desafio de abordar a docência em um curso de pós-graduação, transcendendo as questões técnicas, em uma construção conjunta e compartilhada, com ressignificação do ser e do fazer na docência superior. Aos orientadores, pelo envolvimento na elaboração, discussão, acompanhamento e avaliação, da organização e efetivação da aula, o que gerou reflexão sobre a sua própria docência a partir do desafio do seu aluno.

Apesar deste relato estar limitado a um curso *lato sensu*, iniciativas com esta natureza são válidas e necessárias em pós-graduação, uma vez que esta

experiência singular ecoou em toda comunidade acadêmica do Curso. Também, é certo que se poderá estender a implantação dessa metodologia em cursos *stricto sensu*.

Atualmente, há muitos profissionais — fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais — com nível técnico de excelência, mas sem qualquer formação para a docência universitária. Isso já torna pertinente a incorporação de propostas que reflitam essa função não apenas como transmissão de conhecimentos específicos, técnicos, mas também sob a ótica da construção e transformação do saber fazer. Consideramos, ainda, que a docência superior se constrói e se consolida no espaço da sala de aula, na interação entre pares, em uma relação dinâmica e dialógica que se dá no cotidiano universitário.

REFERÊNCIAS

1. Pimenta SG, Anastasiou LGC. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez; 2002.
2. Schön DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000.
3. Dewey J. Experiência e Educação. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional; 1976.
4. Dewey J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1959.
5. Ministério da Educação (BR). Diretrizes Curriculares Nacionais. DCN. 2002.
6. Coffito. Resolução nº 424, de 08 de julho de 2013. (D.O.U. nº 147, Seção 1 de 01/08/2013) Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia. Capítulo IX – da docência, preceptoria, pesquisa e publicação. Artigo 41.
7. Badaró AF, Guilhem D. Perfil sociodemográfico e profissional de fisioterapeutas e origem das suas concepções sobre ética. Fisioter Mov. 2011 jul/set; 24(3):445-54.
8. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências da Saúde. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Especialização em Reabilitação Físico-Motora. 2011.
9. Martínez AM. A Criatividade como Princípio Funcional da Aula: limites e possibilidades.

In: Veiga IAP (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2.ed. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus; 2011. p. 115-143.

10. Freire P. Pedagogia da autonomia. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2007.

11. Anastasiou LGC, Alves, LP. Processos de ensinamentos da universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille; 2003.

12. Demo P. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação; 2004.

13. Sonzogno MC. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In: Batista NA, Batista SHSS (orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. 2. ed. São Paulo: Ed. Senac; 2004. p. 75-84.

14. Freitas ALS, Gessinger RM. O contrato didático e a avaliação. In: Grillo MC, Freitas A LS, Gessinger RM, Lima VMR (orgs.). A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: ediPUCRS; 2008.

15. Maia JA. O Currículo no Ensino Superior em Saúde. In: Batista NA, Batista SHSS. (orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. 2. ed. São Paulo: Ed. Senac; 2004. p. 101-133.

16. Morales P. A relação professor-aluno: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola; 2003.

17. Ferry G. Pedagogia de la formación. 1ª ed. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; 2004.

18. Cunha MI. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: Anais. Seiva Publicações; 2008.