

3

As Relações do Saber e do Aprender de Pro- fessores de Ensino Superior:

Estudo de Caso do Curso de Fisioterapia

Hedioneia Maria Foletto Pivetta

Fisioterapeuta, professora do Curso de Fisioterapia do
Centro Universitário Franciscano, Mestre em Educação
pela UFSM. hedioneia@unifra.br

ABSTRACT RESUMO RESUMEN ABSTRACT

resumo

Este artigo resulta de um estudo teórico, de natureza bibliográfica, que teve como objetivo estabelecer um diálogo interdiscursivo entre autores da Educação sobre o saber e o aprender de professores em um currículo modular. Surgiu pela necessidade de socializar a realidade vivenciada por docentes engajados em um projeto de formação inovador na relação dialógica do saber-fazer docente frente às diversidades e necessidades de formação.

Palavras-chave: currículo modular; aprendizagem docente; ensino superior.

resumen

Este artículo es resultante de un estudio teórico, del naturaleza bibliográfica, que que teve como objetivo establecer em diálogo interdiscursivo entre autores de la educación sobre el saber y el aprender de los profesores em um currículo modular. Sugió por la necesidad de socializar la realidad vivenciada por docentes engajadas em um proyecto de forma innovadora em la relación dialógica del saber-hacer docente frente às diversidades y necesidades de formación.

Palabras-clave: currículo modular; aprendizaje docente; enseñanza superior.

abstract

This article results of a theoretical study of bibliographical nature that had as goal to establish an interdiscursive dialogue among authors of the Educational area about teaching and learning revealed by teachers in a modular resume. It appeared from the necessity to socialize the reality experienced by teachers engaged in an innovative project of formation in a dialogical relation of learning-teaching in dealing with the diversities and necessities of formation.

Key words: modular resume; teaching-learning; superior education.

O presente artigo surgiu do estudo realizado sobre o saber e o aprender de professores de Fisioterapia em um currículo modular. Trata-se de um tema relevante acerca da profissionalização do professor de ensino superior, partindo do pressuposto inicial de que o docente deste nível não possui formação para a docência (ISAIA, 2003). Para realizar esta análise, estabeleceu-se um diálogo interdiscursivo entre diferentes autores ligados preferencialmente à Educação Superior, transitando por questões relacionadas ao saber e ao aprender do professor como prática sistematizada, compartilhada e mediada pelos protagonistas do processo, assim como pelo próprio processo formativo. O objetivo do estudo tem por base a socialização com professores de ensino superior sobre a vivência em um projeto de formação modular e sua relação com o saber e o aprender a ser professor.

Com o intuito explicitado, empregou-se uma metodologia de cunho teórico, em abordagem descritivo-interpretativa (Severino, 1993), tendo por base os discursos, ou seja, as falas dos autores, em uma trama interdiscursiva capaz de dar conta das questões relativas à temática do saber e do aprender de professores do ensino superior, com o corolário de outros conceitos: a universidade como espaço formativo, desenvolvimento profissional docente e prática reflexiva.

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. 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 Instituições de Ensino Superior (IES) como também as exigências de mercado.

A ciência vem avançando em busca de um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre o mundo físico e biológico. O que se faz necessário é adequar as teorias do conhecimento ao mundo prático, de maneira que desperte os indivíduos para a condição humana. Morin (2000) enfatiza a existência de inadequação dos saberes e da prática educativa moderna que, de um lado, mostra-se dividida, segmentada, compartimentada, por outro, a realidade cada vez mais transversal, multidisciplinar e global. Para o mesmo autor, nessa inadequação, torna-se invisível o contexto, o multidimensional, o global e o complexo, não promovendo, assim, a inteligência geral do indivíduo. Esta, além do conhecimento especializado, conduz para a compreensão humana. Ao promover a inteligência geral, contextualiza-se o objeto de estudo, tornando o conhecimento pertinente, funcional.

No entanto, a formação do profissional na graduação, na sua grande maioria, 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 possa, além de identificar

1

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia da UNIFRA será referido ao longo do texto pela sigla PPP.

problemas, construir soluções e agir na prática, orientada pela teoria, em prol de uma práxis transformadora.

Pensando em uma formação generalista com bases técnico-científicas, mas que também se respalda na condição humana na sua integralidade, o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), que se constitui uma Instituição de ensino superior confessional, 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, re-elaboração e produção do saber, garantindo 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.

Sendo assim, os professores do Curso de Fisioterapia da UNIFRA deparam-se com uma nova realidade de formação no ensino superior. Ou seja, 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. Essa complexidade, para Morin (1991), está ligada a certa mistura de ordem e desordem na busca de clarificação. Desordem no sentido de que requer, num primeiro momento, a desconstrução de paradigmas 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 desse perfil.

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.

A construção do currículo modular é orientada pela lógica de superação do modelo tradicional guiado pelas especialidades médicas, sendo capaz de oferecer condições para uma formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e criativa, capaz de contemplar e abordar o ser humano como um ser complexo, ou seja, em todas as suas dimensões.

Os modelos tradicionais revelam-se insuficientes, uma vez que a lógica formal, segundo Vieira Pinto *apud* Anastasiou (2003, p.20), condena-se a ser uma lógica 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 fragmentada. A necessidade de superação da lógica formal para a dialética deu-se, entre outros fatos, por ser fundamental considerar que a realidade deve ser apreendida não pelo sujeito, mas no pensamento e pelo pensamento. A lógica dialética considera os princípios de identidade, negação, movimento e contradição a partir de um conhecimento inicial do aluno e da possibilidade de análise sistemática e intencional construída na relação professor-aluno, que visa à construção de sínteses a serem efetivadas no processo de pensar humano (ANASTASIOU, 2003). Ainda para a autora, a lógica dialética proporciona o processo de reflexão como mediatizador da apreensão da realidade e na apropriação do conhecimento.

A 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 numa relação dialógica entre professores e educandos pois, segundo Colom (2004), a transmissão do saber impossibilita a comunicação das percepções de forma exata, contaminando o sentido do comunicado e do pensamento.

Com base nesses princípios, essa proposta busca uma formação sólida, na qual a inter-relação entre o humano e o técnico-científico seja parte importante da vida do fisioterapeuta. Refere-se ao fisioterapeuta, entendendo-o como ser profissional e pessoal, que não se separam nas suas relações com as pessoas, com os objetos e com o saber. O saber em conteúdo científico e intelectual, mas também na pluralidade das relações que estabelece com o mundo e no mundo.

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 para mobilizá-las, organizá-las e contextualizá-las, transformando esse saber em outros mais elaborados. A questão do aprender, para o mesmo autor, é muito mais ampla que a do saber, pois existem formas de aprender

que não constituem apropriação de um saber em conteúdo de pensamento e, sendo assim, torna-se um aprendizado passageiro, reproduzido pela memorização e não pela compreensão.

No entanto, assimilar criticamente o conhecimento requer metodologias investigativas apropriadas, pois a questão do aprender está diretamente entrelaçada com o sentido e o significado da aprendizagem em uma inter-relação entre professor, aluno e conteúdo, respeitando os conhecimentos e experiências prévias para, posteriormente, construir outros baseados nestes.

Tem-se como prioridade, nesse modelo de formação, a tão almejada relação entre teoria e prática numa possível unidade entre sujeito global, complexo e multidimensional, superando os canais estreitos dos conteúdos disciplinares que separam o físico do social, do antropológico e do cultural. A ciência tornou-se cega na sua capacidade de conceber, prever, e mesmo de integrar, de articular, de refletir os seus próprios conhecimentos (MORIN, 1991). 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, porém contemplando, em sua base formativa, as ciências sociais e humanas, na busca da compreensão dos princípios da condição humana e a adaptação do homem às diversidades da vida cotidiana.

Essa visão demanda abordagens interdisciplinares, nas quais as características científica e tecnológica das áreas de conhecimento sejam preservadas, permeando-as pela 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. Para a autora, a interdisciplinaridade, nas práticas escolares, depende da atitude interdisciplinar, caracterizada pela ousadia de inovar com responsabilidade, flexibilidade e cooperação, englobando docentes, discentes e administração. Estabelecer práticas interdisciplinares significa estabelecer parcerias pelas quais ocorram trocas recíprocas em que duas ou mais pessoas obtenham benefícios mútuos em relação a conhecimentos, aprendizagens e experiências.

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.

Nesse sentido, pode-se pensar que a proposta de formação pretende enfatizar as características das ciências e do conhecimento científico somado à realidade concreta, com abordagem interdisciplinar pela qual, segundo Colom (2004), se consideram as relações constantes entre os fatos, entre fenômenos, assim como entre efeitos e causas,

entre as pessoas e com as pessoas. Para o mesmo autor, enfatiza-se que causa e efeito não se assentam na regulação, na ordem e na linearidade como elementos determinantes e conseqüentes do saber científico, e, sim, na possibilidade de explicar o mundo através do outras abordagens.

Nesse contexto, repensar a docência e o papel do docente é um ato inevitável e complexo. Para Morin (1991), a complexidade é um retorno às ciências, pois a vida é um fenômeno de auto-eco-organização complexo que requer autonomia. Os professores formados por um currículo tradicional (tecnicista), com base na transmissão dos saberes, segundo o qual o docente é o mestre e seus alunos são seus discípulos, precisam adaptar-se a nova sistemática, que lhes impõe a necessidade de rever seus conceitos e suas práticas para que, realmente, possam fazer o elo entre o saber-fazer próprios da profissão e a nova realidade em educação e em saúde do país.

Charlot (2000), do ponto de vista epistêmico, refere-se ao aprender como apropriação do objeto (o saber) abrigado em locais, possuído por pessoas que já percorreram o caminho, que podem ajudar a aprender num processo de acompanhamento e mediação do objeto aprendido. Na teoria vygotskiana, a atividade mediada é considerada específica do homem, por possibilitar a mediação através de instrumentos construídos culturalmente. Esses instrumentos, por um processo de internalização (reconstrução interna de uma operação externa), estabelecem a relação do homem com os outros e consigo mesmo (ISAIA, 1999). Esse é o papel do docente nesse novo entendimento de ensinar e aprender, ou seja, em que este não é o dono do saber e do saber-fazer, e sim o mediador de um processo que requer autonomia, envolvimento e motivação, respeitando as experiências históricas e sócio-culturais de cada indivíduo.

Porém, esta é uma proposta em construção e que se torna complexa, uma vez que os docentes envolvidos obtiveram formações diversas, mas tendo por base disciplinas específicas. Contudo, torna-se envolvente, pois se descobre múltiplas oportunidades de aprender, de compartilhar, de trabalhar no coletivo em que todos crescem juntos, deixando de ser uma obrigação para ser uma conquista, uma realização. O saber aparece, então, como existente em si mesmo, em um universo de saberes distintos do mundo, da ação, das percepções, das emoções (CHARLOT, 2000, p.68-69).

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 a cada momento, o saber é compartilhado e construído na relação com o outro, na sua realidade e na sua possibilidade. Para Charlot (2000), 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.

As diferenças culturais e de valores adquiridos em cada mundo social conferem singularidades nos modos de vida e de relação dos homens com esse mundo e com seu fazer. Não se pode condicionar e restringir o ser humano a uma seqüência de atitudes idênticas e reprodutivas no decorrer de nossas práticas. Essas relações devem ser construídas de forma colaborativa e compartilhada, de acordo com a realidade de cada sujeito, estabelecendo uma convivência de respeito, de maneira acolhedora e libertadora da vida e para a vida. A relação com o saber se estabelece através de um conjunto de significados num determinado espaço de atividades em um determinado tempo, em que a inter-relação entre pessoas, história, objetos e ambiente deve ser fator fundamental.

Se a relação com saber é uma relação social é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc, com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente inscritos em relações de saber (CHARLOT, 2000, p. 85-86).

Com esse pensar, a universidade é entendida como um espaço de educação, de produção, de profissionalização, mas também de formação de valores, de cultura e de vida, em que dela é esperado um compromisso social, ético e humano. O que se almeja da prática educativa proposta é que seja um processo enriquecedor e facilitador do desenvolvimento pessoal e social, vinculado à vida e às necessidades dela provenientes, deixando de apenas reproduzir o conhecimento transferido para, realmente, transformar a realidade, através de um conhecimento construído criticamente tornando, dessa forma, o mundo mais humanizado. Esse é um desafio que devemos enfrentar, formar homens e mulheres com saberes teórico-práticos construídos a partir de uma realidade concreta desenvolvendo, assim, a autonomia e a criticidade.

Reflexões Finais

O novo cenário do ensino superior sugere propostas de formação que visem à criação e ao desenvolvimento de meios didáticos que viabilizem a construção do conhecimento articulado com as reais necessidades da população. Nesse sentido, uma Instituição confessional lança um projeto formativo, baseado em módulos de ensino que se distancia do modelo no qual os professores obtiveram sua formação. A relação do aprender e do saber do professor precisa, então, estar de acordo com a realidade do processo de formação da Instituição e, por isso, repensada e reformulada.

Deve-se considerar que o objetivo da formação no ensino superior ou de qualquer atividade de aprendizagem é propiciar a construção do conhecimento com autonomia. Baseado nesse pressuposto, o professor precisa buscar seus conhecimentos docentes a partir da socialização e do compartilhamento. O que se almeja é que a construção do saber docente seja coletiva em prol do projeto formativo e não se faça como mero acúmulo de informações, mas com a capacidade cognitiva de organizá-las e sistematizá-las para que, realmente, a formação seja diferenciada, consistente e integral, contemplando as diversidades e as exigências em formação que o mundo apresenta.

Os autores discutidos neste estudo contribuem para o entendimento de que a relação entre o aprender e o saber do professor constrói-se na prática cotidiana socializada com os protagonistas do processo e articulada ao projeto formativo. Enfatizam ainda que o processo é complexo e precisa ser realizado de modo consciente, responsável e reflexivo, levando o professor a assumir um compromisso pessoal com a profissão e constante vigilância do processo formativo, estando vinculado aos valores, atitudes, inovações e cultura em prol da *profissionalização docente*.

Referências

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- COLOM, Antoni J. A. **(Des)Construção do Conhecimento Pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIORDANI, E. M. **O “Como” Implementar a Dimensão Interdisciplinar em Práticas Pedagógicas nas Escolas**. Revista Contexto e Educação. No.60, pg.81-98. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2000.
- ISAIA, S. M. A. A teoria sociocultural de Vygotsky: um esboço inicial. **Caderno de ensino, pesquisa e extensão**. Centro de Educação/UFSM, no,1999, p.01-41.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Instituto Piaget, 1991.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Santa Maria/RS. Ano 2005.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.