

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

ANA LOURDES LUCENA DE SOUSA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS
CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE
PÚBLICA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2013

ANA LOURDES LUCENA DE SOUSA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS
CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE
PÚBLICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Tarciso Masetto.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2013

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico à Maria e João pela alegria de colorir a minha vida em diferentes momentos.

À memória de minha afilhada Ana Marília um anjo que nunca deixou de orar por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me fazer forte e alegre para vencer mais esta batalha e as mudanças por mim vivenciadas no período do Doutorado.

A pessoa mais importante na minha vida: minha mãe Socorro Lucena, meu referencial de pessoa, de mulher, de mãe, de filha e de amiga.

Ao meu irmão Vagner, pela paciência e ajuda em todas as horas, além do companheirismo quando dividimos a vida e seus desafios.

A meu irmão Beto e família, pela torcida a distância e o afeto que nos une.

A Aldieris, um amor que me entende e me impulsiona a continuar.

Ao querido professor Marcos Masetto, pelo acolhimento as minhas ideias, a competência, a orientação segura e a confiança no meu trabalho.

Aos professores Ivani Fazenda, Mario Sergio Cortella, Chizzotti, Neide Noffs, Marina Feldmann, Regina Giffoni, Branca Ponce, Maria Malta, Ana Maria Saul, pelas experiências vivenciadas as aprendizagens adquiridas e amizades conquistadas.

A Cida, secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, especialmente pelo atendimento, presteza e simpatia.

Aos membros da banca, pela leitura cuidadosa e necessários apontamentos para a continuidade deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo financiamento desta pesquisa, por meio de bolsa de estudos.

As coordenadoras, professores e alunos da UFC e UNIFESP, que dialogaram comigo, em especial Fabiane Elpídio pelos gestos de acolhimento no decorrer do percurso da tese.

Aos fisioterapeutas, que no exercício da docência ousam trilhar os caminhos de inovação.

A Carolina Videira minha irmã de opção e seus familiares, pelo abrigo e cuidado na convivência para que meus objetivos fossem atingidos.

A Ana Lúcia (menina), Luiza, Líwio, Celso e Giovanni, pela amizade, companhia nas jornadas de estudos e aprendizagens para além da vida acadêmica.

A Manuela Grangeiro, pela postura de irmã, cuidadosa e dedicação incansável nos passos finais da caminhada desta tese.

As amigas Elisângela, Claudinha, Gorete, Elcimar e Regiane pelo apoio significativo e encorajamento.

Aos companheiros do doutorado, pela acolhida e pelos momentos de alegrias, angustia e crescimento.

Aos meus amigos fiéis, que foram meu refúgio e conforto no dia a dia, dessa estrada e com os quais dividi as alegrias e tristezas, lazer e amenidades.

Aos Grupos de Pesquisa GEPEFE e GEPI pelas interações e valiosas contribuições.

Compartilho com todos que dialogaram comigo a alegria da conclusão da tese.

— De sua formosura
deixai-me que diga: (...)

— Belo porque é uma porta
abrindo-se em mais saídas.

— Belo como a última onda
que o fim do mar sempre adia.

— é tão belo como as ondas
em sua adição infinita.

— Belo porque tem do novo
a surpresa e a alegria.

— Belo como a coisa nova
na prateleira até então vazia.

— Como qualquer coisa nova
inaugurando o seu dia.

— Ou como o caderno novo
quando a gente o principia.

— E belo porque o novo
todo o velho contagia.

— Belo porque corrompe
com sangue novo a anemia.

— Infecciona a miséria
com vida nova e sadia.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

A partir do quadro de mudanças sociais e suas implicações no contexto da universidade pública na sociedade atual, a tese busca responder a questão: como estão acontecendo os avanços curriculares que se anunciam inovadores nos projetos pedagógicos para formação profissional em Fisioterapia e nas práticas desenvolvidas por seus integrantes? Mediada pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa avaliou dois Projetos Pedagógicos, sendo um na Universidade Federal de São Paulo no Campus da Baixada Santista e outro na Universidade Federal do Ceará. A pesquisa documental subsidiou as análises sobre a Universidade no contexto da Reforma da Educação Superior no Brasil, os mecanismos de avaliação e regulação: REUNI, PROUNI, ENEM, FIES, CONAES e foram utilizados estudos de Rodrigues (2007), Frigotto e Ciavatta (2003), Santos (2010), Sguissardi (2009), Bernheim e Chauí (2008). A abordagem curricular teve como fundamento Silva (2009) sobre identidade e Sacristán (2000) sobre currículo como práxis. A temática “inovação” ficou centrado em Masetto (2004, 2009, 2012), Hernandez *et.al.* (2000), Carbonell (2002), Messina (2001), entre outros. Tomando como referência os estudos de Masetto (2012) sobre os processos inovadores, foram analisados os dados da pesquisa de campo na percepção de coordenadores, professores e alunos das duas Universidades em relação ao Projeto Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação profissional em Fisioterapia. A tese registrou as seguintes reflexões: na UNIFESP, os avanços curriculares do Curso de Fisioterapia foram viabilizados principalmente pela interprofissionalidade de base interdisciplinar e as práticas coletivas vivenciadas no Projeto Pedagógico da instituição. Na UFC, os avanços se efetivaram na mediação feita pela formação continuada do coletivo institucional, em que o currículo integrado é consolidado nas ações interdisciplinares, onde acontece a interlocução entre pesquisa, ensino e extensão, bem como no Internato onde os alunos trabalham em conjunto com as demais áreas de saúde.

Palavras-chave: Formação profissional em Fisioterapia, Projeto Pedagógico e Avanços curriculares.

ABSTRACT

From the context of social changes and its implications in the context of the public university in contemporary society, the thesis aims to answer the question: How the curricular advances that advertise themselves in innovative educational projects for vocational training in Physiotherapy and practices developed by its members are taking place? Mediated by exploratory qualitative research, the research evaluated two pedagogical projects, one at the Federal University of São Paulo at Campus of Santos and the other at the Federal University of Ceará. The documentary research subsidized the analyzes, the University in the context of Higher Education Reform in Brazil and the evaluation and regulation mechanisms: REUNI, PROUNI, ENEM, FIES, and CONAES. Studies from Rodrigues (2007), Frigotto Ciavatta (2003), Santos (2010), Sguissardi (2009), Bernheim and Chaui (2008) were also employed. The curricular approach was based in Silva (2009), about identity, and Sacristan (2000) on curriculum as praxis. The theme "Innovation" was focused on Masetto (2004, 2009, 2012), Hernandez et.al. (2000) Carbonell (2002), Messina (2001), among others. Referring the studies of Masetto (2012) on innovative processes, we analyzed the data of field research on the perception of coordinators, teachers and students from two universities in relation to the Pedagogical Project and the National Curriculum Guidelines for training in Physiotherapy. The thesis registered the following thoughts: at UNIFESP, the curricular advances of the Physiotherapy Course were made possible mainly by interprofessionality of interdisciplinary base and collective practices experienced in the Pedagogical Project of the institution. At UFC, the advances were effected in the mediation made by the continued formation of the institutional collective, where the integrated curriculum is consolidated in the interdisciplinary actions, in which case the dialogue between research, education and extension happens, as well as in the internship where students work together with other health areas.

Keywords: Training in Physiotherapy, Pedagogical Project and Curriculum Advances.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	-	Câmara de Ensino Superior
CMES	-	Conferência Mundial de Educação Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CMN	-	Conselho Monetário Nacional
CONAES	-	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
COFFITO	-	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
ECO	-	Ensino Colaborativo Online
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	-	Exame Nacional de Cursos
IES	-	Instituições de Ensino Superior
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	-	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	-	Programa de Apoio ao Estudante
FORPEC	-	Formação de Professores e Paradigmas Curriculares
GEPEFE	-	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador
GEPI	-	Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCE	-	Programa de Crédito Educativo
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PROUNI - Programa Nacional de Bolsas Universitárias

PRP - Pró-Reitoria de Pesquisa

REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP- Universidade de Campinas

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL	30
1.1 ANTECEDENTES.....	32
1.1.1 Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998	34
1.2 A GLOBALIZAÇÃO E SEUS REFLEXOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	39
1.3 A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE GLOBALIZADA.....	41
1.4 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO	46
1.4.1 REUNI	47
1.4.2 PROUNI	49
1.4.3 ENEM	49
1.4.4 FIES	49
1.5 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	50
1.6 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO MEC.....	53
1.6.1 CONAES	53
1.7 A UNIVERSIDADE: ESTUDOS E PESQUISAS NO CONTEXTO DAS INOVAÇÕES.....	54
2 INOVAÇÕES E AVANÇOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	57
2.1 PONTOS DE REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO	58
2.1.1 Primeiro ponto de reflexão – currículo e formação da identidade do sujeito	60
2.1.2 Segundo ponto de reflexão: o currículo como campo de contradição	61
2.1.3 Terceiro ponto de reflexão: o currículo como campo de conhecimento	62
2.2 ENTRE A MUDANÇA E A NOVIDADE: UM PERCURSO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INOVAÇÃO	65
2.3 DEBATES NO CAMPO DA INOVAÇÃO CURRICULAR EM TRÊS EVENTOS.....	70
2.3.1 Alternativas metodológicas de intervenção curricular em la educación	

superior - México, 2007.....	71
2.3.2 VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior, Inovação e Qualidade na Docência, 2012.....	73
2.3.3 XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP- Campinas – 2012	80
2.4 INOVAÇÕES CURRICULARES EM FISIOTERAPIA NO CONTEXTO DA ÁREA DE SAÚDE: BUSCAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	88
3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E PROJETO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: EM TEMPOS DE INOVAÇÃO.	93
3.1 PROJETO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTO	94
3.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E PROJETO PEDAGÓGICO: ENTRE NORMAS E INOVAÇÕES	97
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES	100
3.4 INDICADORES DE INOVAÇÃO: ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO	103
4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP – BAIXADA SANTISTA: RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS INOVAÇÕES.....	108
4.1 ORGANIZAÇÃO	109
4.1.1 Projeto Pedagógico e Participação.....	109
4.1.2 Interação	111
4.1.3 Formação Profissional.....	113
4.1.4 Objetivos Educacionais	114
4.1.5 Flexibilidade curricular e reconceitualização das disciplinas.....	117
4.1.6 Metodologias.....	119
4.1.7 Processo de avaliação e processo de acompanhamento	121
4.1.8 Papel do professor e posturas pedagógicas.....	122
4.1.9 Papel do aluno	123
4.1.10 Revisão de normas e procedimentos	125
4.1.11 Revisão de infraestrutura.....	126
4.1.12 Participação na Administração Superior	127
4.2 GESTÃO	130

4.2.1 Pedagógica	131
4.2.2 Administrativa.....	132
4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	132
4.3.1 Processos formativos e formação continuada de professores	132
4.3.2 Seleção e envolvimento com o novo currículo	134
5 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS INOVAÇÕES	138
5.1 ORGANIZAÇÃO	140
5.1.1 Projeto Pedagógico e Participação.....	141
5.1.2 Interação	142
5.1.3 Formação Profissional.....	143
5.1.4 Objetivos Educacionais	145
5.1.5 Flexibilidade curricular e reconceitualização das disciplinas.....	146
5.1.6 Metodologias.	148
5.1.7 Processo de avaliação e processo de acompanhamento	151
5.1.8 Papel do professor e posturas pedagógicas.....	152
5.1.9 Papel do aluno	153
5.1.10 Revisão de normas e procedimentos	155
5.1.11 Revisão de infraestrutura.....	157
5.1.12 Participação na Administração Superior	158
5.2 GESTÃO	162
5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	164
5.3.1 Processos formativos e formação continuada de professores	164
5.3.2 Seleção e envolvimento com o novo currículo	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
APÊNDICES	184

INTRODUÇÃO

Esta tese se propôs a fazer um estudo relacionado à formação profissional em Fisioterapia para a sociedade atual, considerando as demandas dessa área de conhecimento e investigando os avanços curriculares dos projetos pedagógicos ante os currículos tradicionais. Partimos da perspectiva de que estes avanços decorrem da vontade de compreender um tempo de mudanças rápidas, de confronto entre diferentes interesses sociais. Dessa forma, os avanços curriculares representam o desejo, o compromisso e a esperança de contribuir para que a formação profissional possa oferecer melhores condições de enfrentamento do contexto em crise (VILLA, 2007).

Com origem na nossa história de vida, na condição de graduada em Fisioterapia e dos dilemas por nós enfrentados, tanto na formação recebida, como nas experiências profissionais nessa área de conhecimento, na docência e na pesquisa, é que surge o interesse pelo tema. São indagações e reflexões de uma trajetória, que não é individual, mas de profissionais diferentes que procuram compreender os caminhos da formação e da profissionalização na sociedade atual. Assim, sequenciamos os motivos do nosso interesse pelo tema, no percurso a seguir explicitado.

a) Pesquisa realizada em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC do bacharelado em Fisioterapia) concluído em 2001, quando investigamos as atividades do Fisioterapeuta, como profissional, que precisa investir na sua qualificação, ser competente para vender sua força de trabalho e alcançar melhor colocação no mercado. Na conclusão dessa investigação, verificamos que o desenvolvimento do curso de Fisioterapia está relacionado à necessidade de formação de um profissional que integre uma função técnica de reabilitação de pacientes à valorização de habilidades operacionais e de conhecimento geral no campo da saúde.

b) A segunda pesquisa sobre o trabalho no campo da Fisioterapia foi realizada no Curso de Especialização *lato sensu* na área da Saúde Pública, na Universidade Estadual do Ceará, concluída em 2004, com o tema *O Fisioterapeuta no serviço público nas unidades de saúde de Fortaleza*. Nessa investigação ficou evidenciado, entre os entrevistados, o sentimento de desânimo e a falta de perspectiva no trabalho que desenvolviam, por conta das condições precárias de atuação profissional desta área no serviço público.

c) Em paralelo às pesquisas mencionadas, vivenciamos a oportunidade de ter uma aproximação com a docência, quando atuamos como monitora nas disciplinas Anatomia e Fisiologia Humana, no decorrer do curso de graduação. As aprendizagens significativas

dessas experiências nos impulsionaram ao curso de Licenciatura em Biologia. O ingresso no ensino superior ocorre na docência das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica, em programas temporários de formação docente e nos cursos de Formação de Policiais (civis e militares). O trabalho no magistério superior e na educação continuada nos motivou a ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação. A escolha da área de Avaliação Curricular surgiu, portanto, das necessidades formativas que emergiam nas atividades de docência e na organização do trabalho pedagógico por nós desenvolvido, bem como da busca de compreendê-lo.

d) Os estudos do Mestrado nos mostraram a importância da docência e da elaboração da nossa identidade, que aliada à pesquisa, abre espaço para reflexões sobre o contexto educacional e a formação profissional, componentes deste estudo que estamos desenvolvendo. Acreditamos que o Doutorado em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nos possibilitou a continuidade dos estudos ligados ao currículo, à formação profissional, bem como o retorno para o nosso curso de origem - a Fisioterapia - trazendo contribuições pedagógicas, na condição de docente e pesquisadora. Esse percurso revela curiosidades, dúvidas e reflexões que nos trouxeram até aqui.

A relação entre currículo, sociedade e as tentativas de intervenção curricular se cruzam historicamente, tendo como resultado propostas de intervenção que incluem questões conceituais, procedimentos metodológicos e reformas acadêmicas. Ante o contexto e o confronto entre novas formas de convivência, de relações sociais e de trabalho, questionamos como os movimentos de transformação estariam acontecendo, no interior dos cursos de formação profissional, para cumprir seus objetivos.

A formação profissional definida na estrutura curricular dos cursos de Fisioterapia, nem sempre atenta para as mudanças sociais e de trabalho, pois, ao provocar inquietação, gera também desafios. A velocidade com que acontecem tais mudanças na atualidade, no entanto, dificulta os processos de reformulação curricular e o acompanhamento dos que fazem as transformações sugeridas. Esta formação com uma proposta inovadora, realizada em um campo institucional, se torna complexa, uma vez que envolve pessoas em diferentes estágios de disponibilidade para tais mudanças. Consideramos também as relações sociais e de trabalho que envolvem as pessoas que fazem a realidade daquele coletivo institucional.

Outra questão que interfere nos avanços curriculares é o inacabamento que o processo contém em sua mobilidade, ou seja, as novas demandas que acontecem no desenrolar do próprio processo deixam sempre uma distância entre a intencionalidade de mudanças, o escrito e o vivido, o dito e o feito. Assim, a formação em Fisioterapia acontece na contradição

entre a intencionalidade dos projetos curriculares e os problemas de ordem institucional, organizacional, teórico-prática, das relações de trabalho, entre outras crises decorrentes da sociedade em que se inserem. Sendo assim, os cursos de Fisioterapia que abraçaram o desafio de formar fisioterapeutas, mediante projetos inovadores, superação do modelo tradicional ou mesmo na tentativa de encontrar novos caminhos formativos, carregam em si o preço da sua complexidade e abrangência.

Tendo como foco da nossa investigação a universidade pública, em sua intenção de mudança no curso de Fisioterapia de duas Universidades pesquisadas, consideramos o esforço dos que fazem cada uma das unidades de ensino superior, muitas vezes em crise. Esses profissionais, nem sempre encontram as condições necessárias para que estas mudanças se efetivem, como, por exemplo, a precarização do trabalho docente e o caso dos professores temporários. Vale lembrar que as inovações são concretizadas pelos sujeitos do coletivo institucional.

Santomé (2006) considera o sistema e as políticas sociais como provocadores da desmotivação, desmoralização e desilusão dos docentes que se dá, segundo o autor, pelas seguintes razões: a incompreensão das reais finalidades dos sistemas educativos; a formação inicial deficitária; a pobreza das políticas de atualização dos professores; a cultura do esforço, que se junta ao conceito elitista de meritocracia; os encargos oriundos das iniciativas com caráter burocratizante; problemas de comunicação com os alunos; a grande diversidade cultural, expressa na pluralidade de idiomas, conhecimentos, valores, rituais, hábitos e expectativas dos alunos; um clima social e político que responsabiliza unicamente os professores pela qualidade da educação; a mercantilização e privatização das instituições públicas de educação e a ampliação das funções e tarefas adicionais, entre outros.

Até que ponto a realidade da universidade pública no panorama da sociedade atual favorece o desafio de promover os avanços curriculares e os processos inovadores, necessários à formação profissional? Sobre as mudanças ocorridas no contexto atual, Santos (2003) aponta para a necessidade de uma educação que repense a sociedade do futuro, sua organização política, os sistemas de produção e consumo, os conceitos de propriedade, soberania e valorização das pessoas e das culturas, solicitando a busca de novas direções, de outros paradigmas do conhecimento, de um diferente modelo social.

Questionamos sobre as possibilidades e limites da universidade contemporânea trabalhar na direção de superar os limites da ciência, no sentido de enfrentar as contradições e desafios, alargando sua visão de homem e de sociedade e, ao mesmo tempo, buscar a compreensão de novos caminhos que possam servir de luz as suas práticas pedagógicas. Tanto

Morin (2006) como Santos (2003) apontam para uma mudança de paradigma que possa superar o pensamento moderno de ciência e avançar na compreensão de um novo homem e outra sociedade. Sobre a realidade da Universidade atual, no seu papel, diante dos conflitos e crises decorrentes da sociedade em que está inserida, dialogamos com Santomé (2006). Este autor lembra que as inovações concretizadas pelos sujeitos do coletivo institucional também podem ser elementos provocadores da desmotivação e da desilusão dos docentes.

Os avanços curriculares são expressos como desafio de convivência e intencionalidade. Cunha (2012b) lembra que as inovações superam o modismo, e evidencia o desafio humano de reelaboração do conhecimento e da realidade. Estudos e pesquisas de Masetto (2012), quando ressaltam a atitude básica de assumir a essencialidade do aspecto educacional numa administração de ensino superior, nos remetem a outro desafio, que é o de pensar esta questão em uma sociedade competitiva e mercadológica.

Mesmo na realidade ora mencionada, os cursos de Fisioterapia indicados nesta pesquisa estão na tentativa de superar a estrutura tradicional e de buscar reflexões que apontem para novos paradigmas de formação do fisioterapeuta (RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2002). Esse movimento, entre outros, inclui a preocupação com os conhecimentos recebidos pelos futuros profissionais, atividades curriculares, habilidades e competências por eles desenvolvidas para o bom desempenho do seu trabalho. Os problemas provenientes dos avanços curriculares situados no espaço da universidade pública poderiam estar ligados ao próprio conceito de inovação, interpretado de formas diferentes pelos membros do coletivo institucional.

A mobilização de um projeto pedagógico terá a oportunidade de acontecer com suporte em práticas compartilhadas e colaborativas. A dificuldade da efetivação do trabalho coletivo, no entanto, faz parte de uma das características mais marcantes do mundo globalizado - o individualismo e a competitividade. Verificamos que, enquanto os discursos pregam o trabalho conjunto, as práticas da universidade pública se efetivam na valorização de atividades de cunho pessoal, ou seja, muito mais voltadas à premiação de quem tem maior currículo, mais projetos financiados pelos órgãos de fomento à educação e outros valores ligados à meritocracia profissional. Tal lógica é definida pela política educacional e pelas regulamentações que orientam a estrutura e o funcionamento do ensino e da pesquisa na universidade.

Nossa preocupação é encontrar as conexões e os caminhos em que estas tentativas de inovação se processam. Nossa hipótese é de que a formação em Fisioterapia não se afasta do contexto das demais formações. As tentativas de avanços curriculares, inseridos na elaboração

e implementação de um projeto pedagógico na universidade pública são objetos dos limites e possibilidades do atual tempo histórico.

Nossa contribuição para o debate está na busca de descobrir como estão acontecendo os avanços curriculares que se anunciam inovadores nos projetos pedagógicos para formação profissional em Fisioterapia e nas práticas desenvolvidas por seus integrantes. Nesse quadro de mudanças, com suas implicações no contexto da universidade pública, se assenta a indagação que esta pesquisa de doutorado busca responder: que diferenças ou inovações se verificam em currículos de formação profissional em Fisioterapia? Quais repercussões já são percebidas?

Delimitação do problema

Optar pela pesquisa sobre os avanços curriculares, como foco de análise, significa estudar o assunto em duas universidades públicas, fazendo um percurso qualitativo baseado na documentação e nos autores que subsidiam os estudos na área, evidenciando o aprofundamento dos temas que contribuem para a análise desse fenômeno. Significa investigar de que forma cada um dos cursos de Fisioterapia das universidades em estudo dialogam com as especificidades da sua realidade social, com vistas a verificar os avanços curriculares ali implementados. Para tanto, é necessário conhecer os projetos pedagógico dos cursos de Fisioterapia em estudo, estabelecer uma análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares e as inovações percebidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Serão analisados os projetos de dois cursos de Fisioterapia em duas universidades públicas federais.

- O Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia do *Campus* da Baixada Santista, da Universidade Federal de São Paulo.

Com a corresponsabilidade dos docentes, o projeto pedagógico inovador da Baixada Santista se distingue pela proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, elegem a prática profissional como eixo norteador, pois, independentemente de sua especificidade, todos os cursos têm previstos momentos de formação compartilhada e de vivência com grupos interprofissionais entre os graduandos em Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física. O desenho curricular se propõe trabalhar com os seguintes eixos: “O Ser Humano em sua Dimensão Biológica”, “O Ser Humano em seu Contexto Social” e “Aproximação ao Trabalho em Saúde”. A proposta encerra preocupações com o ensino originado na prática e na pesquisa, na

interdisciplinaridade, no desafio da integração das disciplinas, na posição ativa do estudante na elaboração do conhecimento. Preocupa-se, ainda, com a atitude facilitadora/mediadora do docente, a integração com a comunidade, a integração entre os diferentes níveis de ensino e de pesquisa, a elaboração e reelaboração permanente do plano pedagógico, a avaliação formativa e o desenvolvimento docente. A educação interprofissional na graduação em saúde, objetivando a superação da fragmentação do ensino, bem como a ruptura com os modelos disciplinares rígidos é indicada como caminho. Tal proposta busca a preparação de um profissional de saúde que possa estar atento às diferenças e aos movimentos de inclusão, não abrindo mão da formação específica.

- O Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Ceará (UFC)

É vinculado à Faculdade de Medicina, acentua a pretensão de desenvolver um projeto inovador de ensino nesta área, afastando-se de modelos educacionais conservadores, com base nas ideias de Freire (2004), no desenvolvimento de competências, integrando conhecimento e valorizando o diálogo e a interdisciplinaridade. Privilegia, ainda, o contato com equipes multiprofissionais, entre alunos de cursos de graduação da área da saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Psicologia, Farmácia, entre outros) e ainda de outras áreas (Pedagogia, Comunicação, Administração, Direito, entre outros) na perspectiva de ver de maneira global cada ser humano, ampliando o cuidado e a atenção necessária em cada caso. O curso, portanto, objetiva formar fisioterapeutas com vivência em diferentes realidades, em clínicas, hospitais, ambulatórios e assistência à comunidade, atuando como coadjuvante nas diversas especialidades médicas, com fundamentação teórico-prática, que permita identificar, integrar e atender às demandas sociais na área de reabilitação. Busca desenvolver competências a partir das quais o aluno seja capaz de, ao final do Curso, formular, analisar e administrar os problemas do seu campo de conhecimento. A implantação do currículo integrado busca articular de forma dinâmica o ciclo básico, clínico, ensino, serviço, comunidade, prática e teoria, por meio da integração dos conteúdos, das disciplinas, atividades de estágio e práticas profissionais, enquanto a metodologia prevê aulas que estimulem a reflexão, a autonomia, tais como grupos para discussão, debates, mesas temáticas, entre outros, evitando as aulas expositivas tradicionais que impedem a livre formulação do saber.

O porquê da escolha das duas universidades para a pesquisa

Estabelecemos alguns critérios para a seleção dos cursos pesquisados. Em primeiro lugar, escolhemos duas universidades para a pesquisa por serem instituições públicas e, assim, representam o compromisso com a democratização do ensino gratuito e de qualidade. Em segundo lugar, por exprimirem, nos textos de seus projetos pedagógicos, a intencionalidade de desenvolvimento de uma proposta inovadora de trabalho, decorrentes das reformas que promoveram a expansão do ensino superior. Em terceiro lugar, a escolha foi feita pela receptividade com que acolheram a nossa proposta de investigação sobre o percurso de avanços curriculares para a formação em Fisioterapia.

Período de coleta de dados

A pesquisa foi realizada no período de 2011 a 2013, incluindo a pesquisa bibliográfica, entrevistas, análise documental e demais procedimentos de aproximação com o campo de investigação, acompanhados de análises que se fizeram necessárias para a consecução dos objetivos.

População / amostra

A população pensada foi os coordenadores que atuavam no momento da coleta de dados da pesquisa e aqueles que participaram da elaboração do projeto pedagógico do curso de cada instituição estudada. No caso da UNIFESP, duas coordenadoras e da UFC uma coordenadora, que apesar de não ter participado da elaboração do projeto, contribuiu com a implantação do mesmo e permanece até a data da pesquisa; quatro professores de cada curso, sendo dois que participaram da elaboração do projeto e dois que ingressaram posteriormente. De fato, só conseguimos dois professores da UNIFESP que estavam no momento da elaboração e mais um que entrou posteriormente. Já na UFC dois participaram da finalização do projeto e implantação e dois ingressaram na última seleção; 25% dos alunos, sendo do sétimo ou oitavo semestre de cada universidade, o que equivale a 11 discentes da UNIFESP e 9 da UFC. Dessa forma, finalizamos a coleta de dados com a participação de 31 pessoas entre coordenadores, professores e alunos.

Relevância do problema a ser pesquisado

A relevância desta pesquisa se expressa em três dimensões – científica, institucional/social e pessoal - que detalharemos a seguir. Estas dimensões expressam nossa crença na validade da pesquisa, como produção que possa contribuir para o debate na área de educação e do currículo, campo de conhecimento do doutorado ao qual estamos vinculadas.

- Relevância científica (contribuição para a área)

No contexto das investigações sobre a temática da nossa tese fizemos uma pesquisa, recorrendo ao Banco de Teses da Capes, usando como critério três recortes – Fisioterapia, currículo de Fisioterapia e inovação curricular em Fisioterapia. Foram produzidos 1.417 trabalhos alusivos à Fisioterapia, sendo 1.107 dissertações de mestrado; 121 pesquisas de mestrado profissionalizante e 189 teses de doutorado. Com temática “Currículo em Fisioterapia” são nove teses. Destas, uma aborda Currículo e Diretrizes Curriculares e as demais trazem em seu resumo alguma alusão ao currículo, mesmo sem ser ele o objeto de análise. Sobre “inovações curriculares” não foram encontradas pesquisas de doutorado, até o presente momento. Portanto, a relevância científica do nosso estudo está na originalidade do tema e no caráter inovador por ele expresso e que poderá servir de fonte de pesquisa para outros pesquisadores e ser uma referência para novas alternativas e experiências curriculares.

A importância de contribuir com a socialização de ideias sistematizadas acontece na produção de conhecimentos sobre a área e, ao mesmo tempo, com novos estudos e pesquisas. A produção de conhecimento na área de currículo resulta das pesquisas que se debruçam sobre a epistemologia e as práticas que compõem o campo de investigação.

Ademais, trazemos os estudos de autores que contribuíram para o aprofundamento deste debate, conforme as principais categorias de análise presentes nesta pesquisa:

- Para dar suporte científico à temática universidade na contemporaneidade, recorreremos aos estudos de Rodrigues (2007), Frigotto e Ciavatta (2003), Candau (2011), Santos (2010), Sguissardi (2009), Bernheim e Chauí (2008), Masetto (2012), entre outros, além dos recursos documentais;
- Como aporte teórico sobre inovação, apontamos estudos de Masetto (2004, 2009, 2012), Hernandez (2000), Cunha (2001), Carbonell (2002), Messina (2001), Fonseca (2012) entre outros, com o objetivo de compreender melhor o sentido e o significado dos processos inovadores. Contribuições de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (FORPEC), bem como trabalhos apresentados em

eventos internacionais, como *Seminario de Investigación Curriculum y Siglo XXI* (México, 2007); VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior, Inovação e Qualidade na Docência (Porto- Portugal, 2012) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Campinas – SP, 2012);

- Para o estudo de currículo contamos com os autores Berticelli (1999), Nogueira (2002), Costa (2002), Negri (2007), Sacristán (2000), Arroyo (2011), Ghedin (2006), Silva (2009), Moreira (2008);

- No debate sobre projeto pedagógico e Diretrizes Curriculares nacionais, trabalhamos com análise documental e os autores Hergreaves (2002), Torres (2001), Vasconcellos (2002), Santos (2003) e a contribuição dos trabalhos do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (FORPEC).

- Relevância Institucional e social

Nosso trabalho pode auxiliar com outras instituições públicas para que repensem seus currículos, não como produto pronto a ser transposto, mas como processo a ser considerado e refletido, na realidade em que estão inseridos e nas possibilidades e limites das mudanças sugeridas. Nessa contradição é que acontecem as transformações e os avanços curriculares no campo da formação.

A relevância institucional deste estudo está na formulação de conhecimentos sobre uma formação profissional para fisioterapeutas na contemporaneidade, no contexto de mudanças sociais e de reformas institucionais, com origem em pesquisa documental e teórica, que procura descobrir, na dialética do processo inovador a interferência mobilizadora das pessoas que fazem este coletivo. A importância da socialização de experiências inovadoras como estas que analisamos pode representar para os que fazem a Educação Superior um aporte de reflexão pedagógica que mobilize novas prática de docência e gestão.

- Relevância pessoal

Para nós, esta pesquisa de doutorado representa o esforço do crescimento pessoal e profissional, podendo ser considerada síntese de grandes mudanças vivenciadas nesse momento da nossa existência, uma abertura para outros caminhos e ampliação da leitura de mundo. É um esforço que inclui ainda, tomadas de decisão e transformações de grande porte, que se refletem em diferentes modos de pensar e agir; nova perspectiva que emergiu da cultura acadêmica vivida nos espaços da PUC – São Paulo, na convivência com um mundo diferente do que estávamos acostumadas. Os desafios e aprendizagens superam os limites da

sala de aula, decorrendo também de viagens e eventos na área de educação, currículo e formação de professores, entre outras.

Nossa história de vida profissional, que até esse momento tem no curso de Fisioterapia o ponto de partida e de chegada, parece fechar um círculo, que se abre para outras possibilidades nessa área, trazendo o aprofundamento de questões pedagógicas para a formação do fisioterapeuta, com elementos de reflexão que podem auxiliar outros profissionais no redimensionamento dos cursos e nos seus avanços curriculares.

Compreendemos que o papel do pesquisador, especificamente quando investiga a realidade do campo educacional no tocante à formação profissional, não é de buscar “os culpados” pelos problemas que afetam o fenômeno investigado, mas de contribuir para o debate e oferecer novas reflexões para o aprofundamento da discussão.

Proposta metodológica

O enfoque da pesquisa sobre a formação profissional em Fisioterapia trabalhada em abordagem qualitativa capta os sentidos e os significados que os profissionais envolvidos conferem às mudanças efetuadas. É nessa perspectiva que trabalhamos com o estudo de dois projetos pedagógicos de cursos de Fisioterapia: um no Estado de São Paulo e outro no Estado do Ceará. Dessa forma, concordamos com Minayo (2007), quando define método qualitativo como aquele capaz de incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto nas suas transformações como formulações humanas significativas.

Assim, a pesquisa qualitativa se efetiva quando o objeto de estudo é analisado em uma visão de totalidade, considerando aspectos sociais, políticos, educacionais e aqueles relacionados ao cotidiano, situando-se na totalidade do espaço e nas particularidades do processo histórico-cultural. Os dados obtidos são as descrições do pesquisador sobre as diferentes percepções dos sujeitos e seus comportamentos; aprofundando o mundo dos significados, ações e relações humanas, solicitando um exame apurado dos resultados da coleta de dados, pois os detalhes podem ter potenciais para a elaboração de novos caminhos.

Deslauriers e Kérisit (2008), utilizando o pensamento de Marshall e Rossman (1989), mostram que a pesquisa qualitativa não se harmoniza a todos os temas de investigação possíveis. Assim, destacam a superioridade metodológica dessa abordagem, que tem por objetivo aprofundar fenômenos complexos e referir-se a estruturas inovadoras e a processos organizacionais. Os autores citados explicam que, a pesquisa qualitativa se aplica melhor a

certos tipos e temas de pesquisa. Mesmo que a metodologia do nosso trabalho tenha um caráter exploratório, o fato de a pesquisa educacional se utilizar da abordagem qualitativa para analisar e entender os fenômenos relacionados à sua área de atuação justifica a relação da temática desta tese com o tipo de pesquisa por ela adotada.

Tipo de pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados

Sob a perspectiva mencionada, incluímos a pesquisa exploratória, que tem como propósito propiciar maior intimidade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito. É possível asseverar que tais pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, com planejamento flexível, possibilitando a consideração de aspectos diversos, com relação ao fato estudado. Segue, de um modo geral, esta sequência de ações: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2008).

A pesquisa pode ser exploratório-explicativa quanto aos seus objetivos. A de cunho exploratório busca levantar informações sobre um determinado objeto, para delimitar seu campo de trabalho e mapear as condições de manifestação desse objeto, podendo representar uma preparação para a forma de pesquisa explicativa, que é aquela em que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas, mediante da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2007). Essa caminhada teórico-metodológica nos conduz ao que define Santos (2000, p. 26):

[...] explorar é tipicamente fazer a primeira aproximação de um tema e visa a criar maior familiaridade em relação a um fato, fenômeno ou processo. Quase sempre se busca essa familiaridade, prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo revelar ao pesquisador novas fontes de informações.

Ao optarmos por esse tipo de pesquisa, levamos em consideração as práticas e tomadas de decisão que se estabelecem na busca dos avanços curriculares que estão nos registros dos projetos pedagógicos e no processo das práticas coletivas das instituições em estudo.

Foi desenvolvida uma revisão de literatura com vistas à ampliação dos conhecimentos sobre a produção científica em torno das temáticas: universidade, currículo, inovação, formação profissional em Fisioterapia, projeto pedagógico e diretrizes curriculares.

Recorremos a fontes primárias, tais como: documentos produzidos pelos cursos no percurso das mudanças, além de estatutos e regras, regimento, projeto pedagógico e as Diretrizes Curriculares do curso. Acreditamos que tal recurso documental pode fornecer uma gama variada de informações acerca do contexto histórico-social e cultural da localidade e sobre o discurso vigente na comunidade universitária.

Considerando a necessidade de aproximação com o fenômeno estudado, em seus detalhes e desdobramentos, levando em conta o sentido e o significado que as pessoas envolvidas na questão em estudo concedem aos fatos que vivenciaram, apresentamos os procedimentos para a coleta de dados utilizados na pesquisa.

– ***A análise documental*** - o procedimento de recorrer aos autores que servem de base para a pesquisa foi efetivado de acordo com Lüdke e André (1986), quando ensinam que estes constituem uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. De tal modo, podem complementar informações obtidas por outras técnicas e/ou desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Para as autoras, os documentos constituem fonte poderosa de informações que podem auxiliar na comprovação de evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, sendo uma fonte ‘natural’ de informação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os documentos de análise para este experimento foram basicamente relacionados à legislação vigente nos cursos de Fisioterapia, as regulamentações e normas institucionais, o projeto pedagógico do curso e outras anotações.

– ***A pesquisa bibliográfica*** - esta abordagem foi compreendida de acordo com Matos e Vieira (2002), quando assinalam que ela é realizada com base em um levantamento de material com dados analisados e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos, páginas da Web sites, a respeito das temáticas estudadas. A teoria conceitual que sustenta esta pesquisa está situada nos estudos de Santos (2003), Sacristán (2000), Masetto (2004 e 2012) e Cunha (2003), entre outros.

– ***A entrevista*** - a utilização desta fonte de informações deve-se ao fato de acreditarmos poder oferecer respostas dos sujeitos pesquisados, minimizando o sentimento e a leitura de mundo do entrevistador, possibilitando mais liberdade e menos pressão para as respostas imediatas (KIPNIS, 2005). Como os entrevistados da nossa pesquisa faziam parte da universidade, pensamos na possibilidade de esta entrevista juntar os três tipos de argumentos citados por Poupart (2008) para a compreensão dos usos que fizemos da entrevista qualitativa, ou seja, o primeiro é de cunho epistemológico, por fazer uma exploração em profundidade da percepção dos investigados; o segundo é de ordem ética e política, que abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos entrevistados;

e o terceiro por ser uma fonte de informação capaz de elucidar a realidade social e a experiências dos agentes (IBIDEM).

Com os dados da pesquisa, buscamos elaborar uma produção textual que permitisse conhecer e compreender o desenvolvimento do processo de elaboração do projeto pedagógico de cada curso de Fisioterapia estudado, permitindo uma análise reflexiva da formação do fisioterapeuta. Vislumbramos, então, a compreensão das relações estabelecidas, bem como as convergências e divergências presentes nos resultados expressos na coleta de dados, objetivando uma triangulação de informações. Procuramos entender como a realidade é constituída pelos sujeitos (KIPNIS, 2005) no desenvolvimento desse processo, para termos condições de analisar os avanços curriculares na formação em Fisioterapia.

Como vimos, variados procedimentos metodológicos foram utilizados na realização da pesquisa e, além dos citados, lançamos mão de outros registros que estiveram a nossa disposição no decorrer da busca. Encontrando a abertura e receptividade, ainda investigamos a história do curso, por meio dos registros disponíveis, situando a dinâmica do seu funcionamento e organização. Utilizamos, portanto, memórias que retratavam a elaboração da identidade institucional, como atas de reuniões, portarias, documentos de criação ou mudanças, decorrentes das várias etapas da trajetória do grupo na formulação do projeto pedagógico e dos seus avanços. Para tanto, foram utilizados bloco de anotações, canetas, gravador e demais instrumentos necessários ao registro das observações e interações na comunidade acadêmica, bem como roteiros semiestruturados. As entrevistas com os coordenadores e professores foram gravadas e, para os registros junto aos alunos dos cursos de Fisioterapia investigados, foram aplicados questionários.

Percurso dos capítulos

A organização conferida a esta tese diz da nossa busca em trilhar os caminhos de uma pesquisa que tem como tema a marca da inovação e fez uso de uma abordagem exploratória, como direcionamento metodológico investigativo. Assim, a tese será mostrada na sequência de estudos e debates necessários à socialização do seu desenvolvimento, como veremos a seguir.

Capítulo 1 - A Universidade como espaço de formação profissional no contexto da sociedade atual. Em revisão teórica e análise documental, este capítulo procurou contextualizar a universidade em tempos de globalização, como *lócus* de avanços curriculares e de produção dos conhecimentos, como também na sociedade e no mundo de transformações

e inovações, em que a instituição se insere. Foram destacados os documentos que antecedem as reformas da educação superior: “Educação Superior: aprender com experiência” e a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação-1998”, que trouxe para o debate a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em particular, o Artigo 26 do §1, segundo a qual se declara que toda pessoa tem o direito à educação e que tem na educação superior o alcance à diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades, a educação inicial e continuada, o imperativo de reformas curriculares, políticas de docência e pesquisa, a avaliação da qualidade na educação superior, as novas tecnologias da informação e comunicação, o acesso das mulheres na sociedade, ensino a distância, estímulo à inovação de currículos. Quanto ao processo de globalização e seus reflexos no contexto educacional brasileiro e a universidade pública no contexto da sociedade globalizada, aborda sobre a “globalização econômica” e seus reflexos na Educação Superior, assim como a Reforma da Educação Superior no Brasil e os mecanismos de avaliação e regulação, a saber: Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PROUNI), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa de Apoio ao Estudante (FIES), Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), entre outros.

Capítulo 2 - Inovações e avanços curriculares na educação superior. Apresentou uma revisão teórica sobre as inovações e avanços na educação superior, iniciando com a justificativa sobre a abordagem curricular adotada nesta tese, com Silva (2009) sobre identidade e com Sacristán (2000) sobre currículo como práxis. Com amparo nesses fundamentos, foram destacados pontos de reflexão sobre currículo, identidade, contradição e conhecimento profissional. Mostrou o percurso de estudos e pesquisas sobre inovação e intervenção curricular em textos publicados em eventos recentes como “Alternativas metodológicas de intervenção na educação superior”, “VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, Inovação e Qualidade na Docência” e “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”. O capítulo foi finalizado com as inovações curriculares em Fisioterapia no contexto da na área de saúde nas suas buscas teóricas e práticas.

Capítulo 3 – As Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico para a formação profissional em Fisioterapia: em tempos de inovação. O objetivo foi fundamentar teoricamente o Projeto Pedagógico procurando compreender suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o no processo de mudanças que vem ocorrendo na formação do fisioterapeuta, bem como as questões que interferem nas transformações do modelo de profissional e em sua atuação na sociedade. Explicou a aplicabilidade dos

conceitos de organização, gestão e formação de professores nos indicativos de um projeto inovador, de acordo com um quadro de referência, elaborado a partir de estudos de Masetto (2013).

Capítulo 4 – O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Fisioterapia da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP - Baixada Santista: relação com as diretrizes curriculares e as inovações. O estudo apresentou e discutiu o Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia da instituição, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais na perspectiva de perceber as interferências inovadoras entre ambos e como tais aspectos aproximaram grupo de coordenadores, professores e alunos da instituição. Para tanto utilizou os estudos de Masetto (2012) sobre inovação no ensino superior e seus processos inovadores. Com suporte no referencial teórico e na pesquisa documental, a pretensão foi perceber as relações que se estabeleceram entre os documentos oficiais e as propostas institucionais e os aspectos inovadores que se sobressaíram nas falas dos sujeitos.

Capítulo 5 – O Projeto Pedagógico do curso de graduação do curso de graduação em Fisioterapia da Universidade Federal do Ceará: relação com as diretrizes curriculares e as inovações. Trouxe como discussões, a relação do Projeto Pedagógico com as Diretrizes Curriculares Nacionais. As percepções dos participantes da pesquisa sobre a proposta nomeada como inovadora foi objeto de estudo neste capítulo bem como o posicionamento dos mesmos a respeito da vida, da preparação e do modelo de profissional para atuar na sociedade contemporânea. Entre a intenção e a prática ali ocorridas, a fala dos entrevistados nos ajudou a compreender o fenômeno estudado. No tocante as possibilidades de mudanças paradigmáticas.

1 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL

Em que pesem esses avanços, os conhecimentos e os saberes gerados pela universidade continuam restritos, via de regra, aos segmentos mais privilegiados da população, não por culpa, mas antes, devido aos modelos excludentes de desenvolvimento que sonham às camadas mais pobres a educação e os conhecimentos necessários à sua emancipação. Em decorrência disso, falta ainda, para usar as palavras de Darcy Ribeiro, o norte orientador do roteiro de passos concretos, cada vez mais complexos, que nos levariam a criar uma universidade necessária ao desenvolvimento cultural autônomo do Brasil (Cristovão Buarque).

Para compreender a universidade como o espaço onde nossa pesquisa se desenvolve e o local de produção de conhecimentos, foi necessário situá-la na sociedade e em um mundo de transformações e inovações. A universidade atual recebe influências políticas e assim se configura muito mais como órgão administrativo do que em cumprimento da sua verdadeira função social historicamente considerada.

Este capítulo de tese tem por objetivo fazer um estudo sobre o contexto atual em que a universidade está inserida. Pretende, ainda, aprofundar conceitos e elaborar reflexões que nos possibilitem entendê-la, compreendendo a sua influência na formação profissional para a sociedade. Nessa direção, concordamos com Rodrigues (2007), quando nos lembra de que, para estudar um fenômeno histórico e social, é preciso considerar a marca do lugar e da época em que tal fenômeno está inserido. Trazendo esta questão para a pesquisa em tela, reconhecemos a necessidade do estudo dos reflexos do contexto social na universidade brasileira, com vistas a verificar os mecanismos de interação que se estabelecem nos diferentes níveis de organização e destes com as pessoas que interagem com o processo de mudanças que ali acontecem.

Nossa opção por analisar a universidade no interior de um projeto social de reformas que influenciam nas políticas de educação dos quais faz parte, fundamenta-se em Frigotto e Ciavatta (2003 p. 20), quando nos lembram de que,

As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país.

Os autores ora citados trazem a reflexão sobre o contexto em que a universidade se encontra, destacando as marcas de um tipo de estrutura social que, segundo eles, sempre se afastou das práticas democráticas. Neste sentido, as atuais políticas de expansão da universidade causam um grande impacto, tanto no ponto de vista da qualidade quanto da quantidade, que se apresentam no obrigatório diálogo entre realidade social, política e econômica e a urgência de respostas à economia dos países e à cultura acadêmica. De acordo com Silva Júnior e Carvalho (2003), estamos vivendo um processo mundial de reformas e transformações que repercutem na universidade em forma de inevitáveis consequências para sua identidade institucional.

No entanto, qualquer que seja a leitura que façamos é possível assumir uma afirmação, já feita por diversos especialistas, que vivemos não somente uma época de mudanças aceleradas, mas uma mudança de época, querendo assinalar que a contemporaneidade está configurada por processos profundos e estruturais de mudança, tanto no que diz respeito ao âmbito econômico, político, social, como cultural, isto é, simbólico, representacional e das subjetividades pessoais e coletivas. (CANDAU, 2011, p. 13).

Entendemos que a opção metodológica deve acompanhar o trabalho de pesquisa em todas as suas fases. Com isto, queremos justificar a estrutura deste capítulo, pois nossa tese trabalha com a pesquisa exploratória, entendendo-a como o estudo que viabiliza maior familiaridade com o problema, de forma a explicitá-lo melhor ou a formular hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, documental e demais procedimentos que possam elucidar o problema e auxiliar na compreensão (GIL, 2008).

Para nós, que temos como preocupação investigar os avanços curriculares do curso de Fisioterapia, é da maior importância situar, mesmo que brevemente, esta temática na sociedade globalizada, em sua complexidade e seus reflexos no projeto educacional brasileiro, nas tendências normativas e também legais que se configuram como determinantes da educação superior do Brasil, por conta dos mecanismos de regulação e avaliação, que objetivam dar sustentação ao funcionamento da organização. Acreditamos que teremos maior compreensão sobre os estudos pedagógicos a respeito da universidade pública, bem como dos fenômenos acontecidos em decorrência destas novas configurações.

Com o apoio de Santos (2010), Sguissardi (2009), Bernheim e Chauí (2008), Masetto (2012), entre outros, além dos recursos documentais, pretendemos alcançar os objetivos anteriormente mencionados para esta pesquisa e, assim, contribuir com um debate, que tem como síntese as possibilidades formativas na universidade contemporânea.

1.1 ANTECEDENTES

Destacamos dois documentos que antecedem as reformas ocorridas na década de 1990, em âmbito internacional na educação superior: o primeiro foi em 1994, quando o Banco Mundial publicou “Educação Superior: aprender com experiência”; o segundo, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em Paris, em fevereiro de 1995, teve como título “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior”.

A Conferência Mundial sobre o ensino Superior (CMES), em Paris, realizada no período de 5 a 9 de outubro de 1998, não foi um fato isolado na vida da UNESCO, tampouco uma atividade que tenha repercutido no pensamento e intenções de um pequeno grupo de funcionários. Ela contou com a mobilização e a participação de governos, membros da comunidade acadêmica, organizações governamentais e não governamentais e representantes da sociedade civil. Na sequência estão seus destaques:

- Grande massa de participantes para um evento desta natureza e por sua diversidade;
- A culminância de um grande processo, em escala mundial;
- A preparação imediata, que se iniciou com as conferências regionais em Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute, com pelo menos três reuniões complementares - uma em Toronto para a América do Norte, outra em Porto Rico para o Caribe e a terceira em Estrasburgo para os países do Conselho da Europa;
- No Brasil, a discussão iniciou na década de 1990, encerrando a parte preliminar com a publicação, pela UNESCO, em fevereiro de 1995, em inglês, francês, espanhol, árabe, chinês, português e japonês, do “documento de política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior”.

Há três elementos aglutinadores nas tendências observadas na educação superior: a pertinência, a qualidade e a cooperação internacional.

O documento da UNESCO deixa claro que antes de buscar o tipo de instituição de educação superior que queremos construir é necessário definir o modelo de sociedade que buscamos alcançar. Comenta, ainda, que não pode haver qualidade se não houver pertinência, entendida como participação na busca de solução para os problemas da humanidade, tais como a conquista da paz, a luta pelo desenvolvimento humano, a proteção do meio ambiente e o respeito a valores culturais diversificados.

Em consequência desses fatos, ficou estabelecido que as instituições de ensino superior necessitavam de apoio indispensável do poder público. O Estado e a sociedade, em geral, deviam compreender que financiar a educação superior não é uma carga para os fundos públicos, mas um investimento nacional de longo prazo para o desenvolvimento econômico, cultural e a coesão social. Com arrimo nestas premissas, foram tomadas algumas decisões:

- A missão principal é educar cidadãos responsáveis, oferecendo um espaço aberto de aprendizagem de alto nível;
- Preservar e desenvolver sua função crítica com liberdade acadêmica e autonomia;
- Acesso ao ensino superior aberto a todos em função de seu mérito e sem nenhuma discriminação (gênero, raça, língua, religião) ou de qualquer característica econômica, financeira ou social (art. 26. §1º da Declaração de Direitos Humanos);
- O ensino superior deve contribuir para o desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, e uma atenção particular ao ensino secundário, que deve preparar candidatos qualificados para acesso ao nível superior, mas também preparar para a vida ativa, oferecendo uma formação em um vasto conjunto de profissões;
- A avaliação interna e externa deve ser requerida à especificidade dos contextos institucional, nacional e regional, a fim de se levar a diversidade e evitar a uniformidade;
- Os estudantes devem ser colocados no centro das preocupações do ensino superior e devem figurar, como os professores, entre as principais protagonistas do ensino superior.

É possível verificar que as ações da reforma da educação superior estão devidamente instrumentalizadas de práticas de regulação e avaliação em prol da sua implementação, que, em tese, prevê mudanças baseadas nos seguintes tópicos designados de Ideias Básicas:

- O ensino superior é um direito humano; sem o ensino superior e a pesquisa adequada, os países em desenvolvimento ficarão sempre à margem das decisões tomadas em escala mundial;
- A cooperação deve ser feita com base na solidariedade, no respeito ao outro, e deve prever a transferência de conhecimento;
- A evolução das novas tecnologias pode permitir ao ensino superior um desenvolvimento exponencial, podendo ser utilizada para consolidação dos privilégios e uma visão elitista dos sistemas de ensino superior e da sociedade;
- O ensino superior deve servir à formação de uma sociedade mais justa.

Enfim, os participantes da CMES argumentam que a sociedade ideal tem que passar por profundas reformas e ser mais justa; para tanto, o ensino superior tem papel primordial, tendo em vista contribuir para o alcance dos objetivos propostos.

1.1.1 Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação-1998

Na esteira das transformações sociais, a educação superior historicamente é incluída nas mudanças sociais, no acompanhamento dos avanços e mudanças das políticas de educação e nas reformas, que marcaram o final do século XX e o início do século XXI, neste campo. Nos apelos pelas transformações decorrentes da chamada “Sociedade do Conhecimento” a educação superior está vinculada aos componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de pessoas, comunidades e nações. Entre os desafios de mudança exigidos no empreendimento de encontrar caminhos de superação para a crise da atualidade, estão as questões econômicas, somadas às dimensões da moralidade, da espiritualidade e dos valores. Com efeito, a UNESCO convocou a “Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, tendo preparado o debate com o documento Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior, considerado na mencionada Declaração. Os participantes na Conferência Mundial sobre Educação Superior, reunidos na sede da UNESCO, em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, trouxeram para o debate a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em particular, o Artigo 26 do §1º, consoante a qual se declara que toda pessoa tem o direito à educação e que a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos:

- O Artigo 1º considera que a missão da Educação Superior é educar, qualificar e formar cidadãos responsáveis pela sociedade como um todo, capaz de atender às necessidades da atividade humana e às necessidades presentes e futuras da sociedade. Para tanto, se faz necessário prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, como espaço de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade, com abertura para o mundo, objetivando a construção de conhecimentos capazes de efetivar o desenvolvimento sustentável, a democracia em um contexto de justiça social. Por meio do desenvolvimento das atividades de pesquisa, extensão à comunidade, a educação superior poderá contribuir para as Ciências Sociais e Humanas. Assim, a educação superior estaria contribuindo para melhoria da educação em todos os níveis;

- O Artigo 2º preocupa-se com a função relacionada às exigências do rigor científico e intelectual, com vistas a refletir sobre problemas éticos, culturais e sociais, com a consciência plena de suas responsabilidades, sob a perspectiva de análise, mediante a análise das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas e na defesa de paz, justiça, liberdade, igualdade e solidariedade, formando, assim, uma Nova Visão da Educação Superior;
- No Artigo 3º, é tratada a questão da igualdade de acesso à educação superior, baseada em capacidade, esforços, perseverança e determinação, desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, de acordo com o Artigo 26, §1º da Declaração Universal de Direitos Humanos, no combate à discriminação de raça, sexo, idioma, religião e considerações econômicas, culturais, sociais e incapacidades físicas. A citada igualdade deve repercutir no fortalecimento do seu vínculo com os demais níveis de educação e com os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos e povos que vivem sob estado de dominação estrangeira, entre outras, subsidiada por uma assistência material especial para a superação dos obstáculos surgidos;
- No Artigo 4º, encontramos o fortalecimento trazido pela participação e a promoção do acesso das mulheres à educação superior, no esforço de consolidar a participação destas no processo decisório, visando à ampliação da participação ativa das mulheres nos níveis de elaboração de políticas e adoção de decisões, tanto na educação superior como na sociedade;
- O Artigo 5º privilegia a promoção da pesquisa na Ciência, na Arte e nas Ciências Humanas e a divulgação de seus resultados, reconhecendo que estas investigações têm o dever de promover os estudos que beneficiam a inovação e a interdisciplinaridade. É preciso considerar o respeito aos direitos intelectuais e culturais derivados das conclusões das pesquisas por meio do apoio material e financeiro necessários para tanto;
- O Artigo 6º discorre sobre as orientações de longo prazo baseadas na relevância da educação superior, que deverá ocorrer em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Assim, requer capacidade crítica, articulação com os problemas sociais e do mundo do trabalho, como forma de facilitar o acesso a uma educação geral com bases interdisciplinares, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem as pessoas tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades. A recomendação é o reforço no papel de

serviço extensivo à sociedade, por parte da educação superior, principalmente para a leitura de mundo e as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades. É preciso ampliar a contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo e para a formação do pessoal docente em sua ação pedagógica, lembrando-se do nascedouro de uma nova sociedade não violenta e não opressiva inspirada no amor à humanidade e na sabedoria;

- No Artigo 7º, há uma relevância para o reforço na cooperação com o mundo do trabalho e as necessidades sociais surgidas pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e na sua aplicação. A educação superior pode fortalecer os vínculos de aproximação com as práticas de trabalho, por meio de oportunidades de estágios, envolvendo trabalho e estudo para estudantes e professores, da revisão curricular, entre outras necessidades pedagógicas, levando em conta os aspectos científicos, tecnológicos e econômicos;
- No Artigo 8º, estão as considerações sobre a diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades, uma vez que os diferentes modelos e métodos de ensino respondem à tendência internacional de massificação da demanda para a educação inicial e continuada. Isto se concretiza em novos tipos de instituições de ensino terciário - públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras - que possam oferecer uma variedade de oportunidades de formação, como habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, entre outros;
- Para o Artigo 9º, é preciso atentar para as aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade. Ante o novo paradigma de educação superior e das reformas políticas, novos conteúdos, métodos, práticas e meios de propagação do conhecimento, é necessário que os cidadãos sejam bem informados, motivados e capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, na busca de soluções para os problemas surgidos. Por isso, o imperativo de reformas curriculares, a utilização métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas, de novas aproximações didáticas e pedagógicas, trabalho em equipe em contextos multiculturais, em que a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia;

- Para o Artigo 10º, as pessoas que fazem a educação superior é que se constituem como agentes principais de uma política de desenvolvimento pessoal e institucional e, assim, precisam de políticas claras relativas à docência, à pesquisa, à melhoria das habilidades pedagógicas, ao estímulo à inovação de currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem. É necessária ainda, a devida orientação, bem como é preciso o apoio aos estudantes;
- No Artigo 11, é destacada a avaliação da qualidade na educação superior. O conceito de avaliação é multidimensional e, assim, envolve todas as suas funções e atividades do desenvolvimento pedagógico, desde o ensino, os programas acadêmicos, a pesquisa em seus trâmites burocráticos e também legais, os serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Sugere-se que os mecanismos de controle de qualidade, reconhecidos no plano internacional, levando-se em conta os valores culturais e as situações nacionais, considerando-se o treinamento contínuo de pessoal e as novas tecnologias de informação e comunicação como importantes instrumentos neste processo, em razão do seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.
- O Artigo 12 atenta para o potencial e o desafio da tecnologia, por conta das rápidas transformações que afetam a vida das pessoas na atualidade. Alteram suas formas de pensar, de se comunicar e, no espaço da educação superior, modificam as relações entre docentes e discentes no que concerne os processos de aprendizagem; transformam também a compreensão de mundo e de educação. As instituições de educação superior precisam acompanhar o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação, com responsabilidade e competência pela participação em redes, transferência de tecnologia, o desenvolvimento de materiais pedagógicos, a criação de ambientes de aprendizagem, a adaptação de novas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais para os sistemas técnicos, educacionais, administrativos e institucionais;
- No Artigo 13, há um destaque para o reforço à gestão e ao financiamento da educação superior, lembrando que estes requerem o desenvolvimento de estratégias apropriadas de planejamento e análise de políticas, com base em parcerias, uma vez que as instituições devem adotar práticas da gestão com uma perspectiva que responda às necessidades dos seus contextos. A recomendação é de atentar para os recursos avaliativos, a implementação de mecanismos de qualidade em educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade. Para tanto, a participação

docente nas instituições de educação superior deve ser levada em conta no marco institucional e estrutural vigente;

- O Artigo 14 versa sobre o financiamento da educação superior como serviço público, o que requer recursos públicos e privados, uma vez que o Estado mantém seu papel essencial neste financiamento. Daí a necessidade de mobilizações de apoio para a educação em todos os níveis, destacando o papel da educação superior, na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável.
- Para o Artigo 15, o compartilhamento teórico e prático de conhecimentos entre países e continentes se faz necessário, com vistas ao desenvolvimento do princípio da parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo, para uma melhor compreensão de questões globais, a convivência com culturas, valores, idiomas diferentes. Por meio de programas de intercâmbio de docentes e discentes e da cooperação internacional, promover a cooperação intelectual e científica deve ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior. Nessa direção, é recomendada a implementação de instrumentos normativos regionais e internacionais relativos ao reconhecimento de estudos, que favoreçam a mobilidade dentro dos sistemas de ensino;
- O Artigo 16 reporta-se à “perda de quadros”, ao “ganho de talentos” científicos, pois é necessário acelerar o progresso dos países em desenvolvimento, com esquemas de cooperação internacional e colaboração de longo prazo, com prioridade para programas de formação organizados em redes regionais e internacionais, acompanhados de cursos de curto prazo no Exterior, especializados e intensivos. Segundo esse artigo, é necessário ainda criar um ambiente que atraia e mantenha o capital humano qualificado, por meio de políticas nacionais ou acordos internacionais, que favoreçam o retorno, permanente ou temporário, de especialistas aos seus países de origem;
- O Artigo 17 reitera a recomendação de parcerias e alianças, entre as partes envolvidas – no contexto de políticas nacionais e institucionais entre instituições, como fator poderoso para administrar as transformações, uma vez que a parceria, fundamentada em interesses comuns, pode ser a força matriz para a renovação no campo da educação superior.

Observamos que as principais ideias defendidas na Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998) continuam repercutindo nas práticas cotidianas da educação superior ainda hoje. Questões que não passavam pela maioria das discussões acadêmicas, hoje permeiam as temáticas de estudo, com maior ou menor grau de intensidade,

conforme a locação institucional e a inserção dos pesquisadores nos debates. Temas como pluralismo étnico, religioso e diversidade cultural, educação continuada, questões da mulher, inovação, interdisciplinaridade, avaliação, qualidade na educação, tecnologias, entre outros, povoam, com maior intensidade, os trabalhos dos grupos de pesquisa e produção científica. Além disso, as ações de cooperação e parceria internacional e a participação em redes de pesquisadores somam-se às práticas de interiorização e de diálogo com as comunidades locais e culturas regionais.

1.2 A GLOBALIZAÇÃO E SEUS REFLEXOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O que se convencionou nomear de “globalização econômica” abre espaço para o comércio em amplo trânsito, entre diferentes países e situa-se no espaço das políticas neoliberais. Estas defendem menor participação do Estado no mercado, na adoção de medidas econômicas e a dependência do capital internacional.

De acordo com Mészáros (2002, p. 14), com sua lógica calcada em antagonismos, o capital é metabólico - um sistema que atrai tudo para si, sujeitando a saúde, o comércio, a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, impondo seu critério de validade, desde os complexos processos de tomada de decisão de empreendimentos internacionais até as relações mais íntimas, favorecendo sempre o forte contra o fraco. Trata-se de um conjunto de ideias, originadas pelos representantes do capital, em que são defendidos o Estado Mínimo e o livre mercado, a privatização, entre outros; são patamares de elevação de expansão das grandes empresas, principalmente das internacionais (BOITO JR, 2007).

Para Dias Sobrinho (2005), trata-se de um quadro político, segundo o qual o modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo, com apoio em acordos adotados pelos governos dos países industriais, passando a dar lugar ao uso do conhecimento e da informação, no lugar da relação capital - trabalho.

Para a ideologia pós-moderna a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; espaços e tempo uma sucessão efêmera e volátil de rápidas imagens, e a compreensão de lugares e instantes em uma irrealidade virtual, extinguindo qualquer contato com o espaço-tempo entendido como estrutura do mundo; a subjetividade não é reflexão, mas intimidade narcisista, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e independente do sujeito, mas uma sucessão de estratégias baseadas em jogos de linguagem que representam jogos de ensinamentos (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p, 22).

As ideias expostas pelos autores mostram que a linguagem aparece como forma de mediação, em que estas muitas vezes se distanciam da própria realidade. A sociedade contemporânea passou a substituir a disponibilidade de capital, trabalho e matéria-prima para dar lugar ao uso do conhecimento e da informação. Dessa maneira, o conhecimento e as inovações tecnológicas processadas de modo competitivo tornam-se pilares de riquezas e poder sujeitos às leis do mercado e ao setor privado. Ainda sobre a globalização econômica, Sguissardi (2009) explica que os mecanismos de solução para a crise são gestados nos países ricos ou nos escritórios dos organismos financeiros multinacionais, como soluções alternativas. Ficam apresentadas em receitas singulares e eficazes:

- Equilíbrio orçamentário via redução dos gastos públicos (com os serviços sociais);
- Abertura comercial (redução de tarifa de importação);
- Liberalização financeira (eliminação de barreiras ao capital estrangeiro);
- Desregulamentação dos mercados domésticos (eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.);
- Reforma do sistema de previdência/seguridade social e do mercado de trabalho;
- Privatização das empresas e dos serviços públicos.

Santos (2003), ao contrário de uma visão superficial de globalização, geralmente apresentada, explicita que estamos diante de um fenômeno multifacetado, complexo, contraditório e desigual; um processo de mudança que atravessa as mais diferentes dimensões - sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas e jurídicas - fazendo emergir novas mediações com as tecnologias e as práticas de informação, empresas multinacionais, viagens e migrações, novas práticas culturais e identitária, entre outras questões.

Aquilo que habitualmente designamos de por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados chamamos de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo deveria ser usado no plural (SANTOS, 2003, p. 55).

Comprendermos as marcas da chamada “globalização” na educação requer que tenhamos um olhar mais aprofundado sobre o contexto social e político e demais instâncias já citadas em nossa explanação; no caso desta pesquisa, atentar para as transformações que estão ocorrendo na universidade de hoje, reconhecendo que o conhecimento no contexto atual tem um espaço central na educação superior a um papel estratégico.

De acordo com Bernheim e Chauí (2008), é encontrada na Declaração Mundial sobre Educação Superior, já no seu preâmbulo, a relevância estratégica à educação do terceiro

nível na sociedade contemporânea. Os autores destacam que o documento é categórico ao dizer que, em razão de mudanças, a sociedade está cada vez mais fundamentada no conhecimento.

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural Frigotto e Ciavatta (2003, p. 11).

Os autores expressam seu pensamento sobre a necessidade de formação integral e científica do homem. A sociedade globalizada, no entanto, espera que a educação superior e a pesquisa atuem no desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável de pessoas, comunidades e nações. Dessa forma, para que transformações, mudanças e renovações aconteçam, é preciso enfrentar o desafio de incorporar valores que remetam à moralidade e à espiritualidade.

1.3 A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Presenciamos o avanço da tecnologia da informação e comunicação, interferindo na vida dos alunos e da comunidade institucional. Por meio do trabalho e do pensamento inovador é possível criar, transformar e promover avanços curriculares, que busquem a realização do seu papel de promover junto aos alunos uma formação profissional que acompanhe a necessidade da sociedade. Indagamos: como a realidade atual atinge a universidade? Quais as mudanças políticas e ideológicas ocorridas no interior desta instituição?

Uma das principais transformações ocorridas no campo do ensino superior é sua democratização, que pode ser entendida como expansão, ou explosão, tanto nas universidades públicas como, principalmente, na rede de instituições privadas via Programas de ingresso por cotas, do ENEM, do PROUNI, do FIES, entre outros.

A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores. Tudo isto em nome da ideologia da educação centrada do indivíduo e da autonomia individual (SANTOS 2010, p. 27).

O autor adverte sobre as condições verificadas entre as funções tradicionais da universidade em seus princípios científicos de ser um direito social de produção de conhecimento para ser um bem social. O autor destaca a perda da prioridade da universidade pública nas políticas públicas e o vínculo institucional ligado à questão. Esta se liga ao contexto do modelo econômico implantado internacionalmente na década de 1990. Entre o discurso de valorização movido pelas reformas do Estado e a realidade dos fatos, se impõe o mercado universitário.

Na Universidade pública ele significou que as debilidades instrucionais identificadas – e não eram poucas -, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacentes a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está na ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário. O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu são a prova de que havia a favor dele uma opção de fundo (SANTOS, 2010, p. 19).

A universidade posta na esteira da globalização mercantil passa a integrar o processo eliminatório da distinção entre universidade pública e privada, bem como a exigência de que as universidades públicas ultrapassem a crise financeira que as transforma em mercado de gestão universitária. A recomendação do Banco Mundial a respeito da diminuição dos recursos para a universidade pública posta no Documento de 2002¹ repercute em diferentes países, incluindo o Brasil. Santos (2010) denomina de mercado de serviços universitários, ou seja, um processo que, além da redução do financiamento público, nesta instituição, envolve, entre outros aspectos, trocas comerciais e de tecnologias da informação e comunicação.

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país. O sentido político e cultural deste projeto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em ato de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos (SANTOS, 2010, p. 113).

É nesse âmbito de reformas, intenções e propostas que a universidade pública procura buscar saídas para conviver com os desafios, tais como a avaliação institucional, a competitividade e a regulação estatal do mercado universitário.

¹ BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento:** nuevos desafíos para la educación terciaria. 2002.

Com a gestão feita nas bases da administração capitalista, a universidade deixa de cumprir seu papel, porque vive um tempo de organização estratégica e programas de avaliação estruturados com base nos indicadores de produtividade (BERNHEIM e CHAÚÍ, 2008).

Compreendermos a chamada “sociedade do conhecimento” e sua relação com a universidade solicita que tenhamos visão mais aprofundada sobre o contexto social e político da pós-modernidade. De acordo com Gómez (2001), a universidade expressa uma cultura com as peculiaridades que definem a condição pós-moderna e assim se estrutura de acordo com os seguintes fundamentos: as leis do livre mercado como estrutura reguladora de intercâmbios, produção, distribuição e consumo, regulamentação da política e dos estados de direito constitucionalmente regulados; absoluta onipresença dos meios de comunicação social e da predominância do desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas telemáticas.

O autor em debate acrescenta que tais características, de certa forma, estão na base da vida, nas maneiras de produzir e consumir, na comunicação e na socialização, o que inclui a educação escolar, entre as demais instâncias da vida humana, o que se traduz em grandes mudanças, uma vez que passou da agropecuária para a indústria e dela para o setor de serviços. Sobrecarregada por incumbências nem sempre compatíveis com reais possibilidades das condições objetivas de produção de conhecimentos, da universidade é ainda exigida a combinação da docência com a pesquisa, de tal forma que atenda aos interesses práticos profissionais. Do seu papel de produtora de conhecimento, passa a assumir um lugar de apenas habilitar o profissional para o mercado de forma aligeirada, enquanto a demanda da sociedade se acelerou de tal forma “que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas das universidades” (GOMÉZ, 2001, p. 19).

Sguissardi (2009), com base nas ideias de Coraggio (1996), ressalta que é preciso compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Tais efeitos são fundamentais para o complemento necessário a fim de garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais, bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. O autor em estudo nos diz também que é preciso instrumentalizar a política econômica.

Para efeito de análise, é inegável que as universidades e, conseqüentemente, o conhecimento caminhem paralelamente com os efeitos da globalização. O conhecimento mercantilizado deve ser transformado para o melhoramento e a qualidade das estruturas

curriculares que compõem o saber construído nos cursos universitários. Para Sguissardi (2009), na medida em que o saber quando é concebido como bem individual, antes que direito coletivo e condição de cidadania, a educação superior é expressa como prestação de serviço realizado por empresas competitivas, que exigem a máxima diferenciação institucional e flexibilização curricular. Para tanto, o modelo humboldtiano de universidade, que alia ensino e pesquisa, deve ser substituído por outro que possibilite a máxima expansão das chances para os que queiram alcançar o “olimpico meritocrático”. É importante lembrar que o modelo das universidades de ensino promove o aligeiramento, que contribui para a educação quantitativa, muitas vezes em detrimento da qualidade.

Talvez a primeira questão seja a de saber quem são os sujeitos das ações que é preciso empreender para enfrentar eficazmente os desafios que defrontam a universidade pública. No entanto, pra identificar os sujeitos, é necessário definir previamente o sentido político, da resposta a tais desafios. À luz do precedente, torna-se claro que, apesar de as causas da crise da universidade serem múltiplas e algumas delas virem de longa data, elas estão hoje reconfiguradas pela globalização neoliberal e o modo como afetam hoje a universidade reflete os desígnios desta última (SANTOS, 2010, p. 55).

O autor recobra a necessidade de que sejam identificados os sujeitos das ações que mobilizam o enfrentamento desse problema e defende o argumento de que não podemos abrir mão do diálogo com esta questão e não encará-la com o determinismo imobilizador. Nesta perspectiva, ele aponta para um “novo contrato universitário” que parte da premissa de que a universidade tem um papel relevante e determinante na construção do lugar desta instituição em um mundo menos polarizado e entre globalizações contraditórias. A isso, Santos (2010) chama de “globalização contra-hegemônica da universidade como bem público”. É, pois, um projeto político exigente que, para ser acreditado, precisa superar dois preconceitos contraditórios: o primeiro é o que a universidade apenas poderá ser transformada pelos universitários; segundo - a universidade não tem condições de se reformar por si própria. Para tanto, consideramos ainda que um projeto tem de ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo. O primeiro é a própria universidade pública, estudada numa globalização alternativa, reconhecida em um campo social muito fraturado e que no seu interior se digladiam em setores e interesses contraditórios. O segundo protagonista está no caso de os sujeitos optarem politicamente pela globalização solidária da universidade.

Sem esta opção, o Estado nacional acaba por adotar, mais ou menos incondicionalmente, ou por ceder, mais ou menos relutantemente, às pressões da globalização neoliberal e, em qualquer caso, transformar-se-á no inimigo da universidade pública por mais proclamações que faça em contrário. Dada a relação de proximidade e de amor-ódio que o Estado

manteve com a universidade ao longo do século XX, as opções tendem a ser dramatizadas (SANTOS, 2010, p. 60).

Já o terceiro protagonista das reformas são os cidadãos, que individual ou coletivamente se organizam os grupos sociais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, governos locais progressistas, interessados em fomentar articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que os representam. Para tanto, é preciso romper com a animosidade entre as partes e a distância entre os diferentes setores da sociedade. Trata-se de um coletivo ou um protagonismo solidário, que precisa ser conquistado e legitimado, por meio de variadas posições e iniciativas que visem à abertura para as novas demandas e responsabilidade social.

Ainda sobre as transformações da universidade contemporânea e seus desafios perante a chamada “sociedade do conhecimento”.

A Universidade, como instituição social constituída por agentes que levam avante interesses, intenções e projetos marcadamente articulados com perspectivas orientadoras do marco social mais amplo de que é a parte, tem uma relação estreita e de dependência com as forças e interesses em ação em cada contexto histórico e social (ALMEIDA, 2012, p. 4).

A autora registra a ideia de que esta instituição está exercendo importante função na chamada sociedade do conhecimento e reconhece ser este um momento dialético, diante de questionamentos, de confronto com forças políticas e econômicas em um campo acadêmico conflituoso, competitivo e complexo. Este campo encontra-se impregnado de burocracias e exigências orientadoras nas suas formas de organização e gestão, que desenvolvem seu trabalho direcionado para precarização de gastos centrados na lógica das necessidades determinadas pelo mercado e pela intensificação. Além disso, estes intelectuais são avaliados pelo sistema de produtividade e construção do conhecimento que, aliás, gradativamente são também gerados fora dela, como veremos:

Da instituição onde nasciam e se generalizavam as principais contribuições à ciência, à filosofia, às artes e à cultura, que constituía um espaço dedicado ao saber, que detinha o monopólio de produzir os conhecimentos e transmiti-los aos futuros profissionais, que perseguia a ideia de contribuir para a melhora da vida social, infelizmente, resta-nos muito pouco. Ela já não exerce o monopólio da produção e do trabalho com o conhecimento especializado. O conhecimento não só vem sendo produzido em outras instituições externas à universidade, como também a própria educação superior se desenvolve, em grande medida, fora dela. Mais que isso, seu caráter vem sendo sistematicamente alterado (IBIDEM, p. 50).

A autora nos ensina que o conhecimento produzido na instituição conhecida historicamente como produtora do conhecimento hoje recebe a influência de uma Pedagogia dos Resultados, dos organismos como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, sua crise é acentuada, além de sua perda de identidade e de legitimidade social, deixando o espaço de reflexão sobre questões que viabilizem a compreensão do universo social em que está inserida e assim encontrar formas de enfrentar os desafios e as condições de formação dos jovens, efetivadas por meio da estrutura curricular.

1.4 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO

A aliança com os setores orgânicos do capital e a consequente inserção do Brasil no mercado mundial e no mundo empresarial já se faziam sentir desde o primeiro mandato do Governo Lula, na Carta ao Povo Brasileiro, em junho de 2002. De acordo com Rocha (2009), o Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (1995) defendido pelo economista Bresser Pereira, por via das suas várias publicações sobre a educação superior, enaltece a autonomia financeira e a completa flexibilidade administrativa das universidades, cujo controle acadêmico deve ser realizado mediante avaliação de resultados. Assim, o Projeto de Lei nº 7200/06, encaminhando à Presidência da República em 10 de abril de 2006, constitui o marco legal contra a reforma da educação superior brasileira. Nessa época, a educação, apresentada como direito social básico universal, já propunha ampliar as vagas do ensino superior mediante programas de apoio aos estudantes, criação do Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PROUNI), em que se situava entre as medidas legais mais relevantes na Lei 11.096/04, direcionado para todas as instituições de ensino superior de natureza privada, viabilizando, assim, a primeira experiência pública não estatal (ROCHA, 2009).

Como é possível verificar, a ampla discussão sobre um projeto de ampliação da educação superior assumida pelo Ministério da Educação (MEC), ao promover mudanças capazes de afirmar a continuidade de políticas de financiamento perante as políticas globais, aponta ainda para atitudes de participação da sociedade democrática no debate. Na análise desse processo², novos debates acontecem a respeito de recuos e conquistas da última década, para a redefinição de metas para o próximo decênio.

² Lei No. 10. 172, de nove de janeiro de 2001.

Somam-se às questões aqui expressas o fato de que existem desafios que sintetizam este Projeto de Governo na expansão do ensino superior e, conseqüentemente, na adequação para o seu enfrentamento. Para tanto, três procedimentos podem resumir as ações pretendidas: a modernização do sistema; a melhoria da qualidade da educação brasileira e a democratização do ensino - visando à inclusão social.

Passaremos a destacar alguns dos principais mecanismos de implantação, implementação e adequação das reformas, anteriormente citadas, que influenciam diretamente na vida e na formação dos estudantes brasileiros: REUNI, PROUNI, ENEM e FIES.

1.4.1 REUNI

A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o REUNI, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.

As ações do programa privilegiam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de reduzir as desigualdades sociais no País.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O referido Decreto instituiu o REUNI, definindo no seu artigo 1º:

[...] o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Regido pelos princípios da participação voluntária, não mostra um modelo único de organização acadêmica, curricular ou pedagógica para suas propostas, tendo como metas globais a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e elevação gradual da relação de alunos de graduação em cursos

presenciais por professor para 18 e o prazo de cinco anos para cumprimento das metas. Para tanto, o REUNI indicou como diretrizes:

a) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública

- Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.
- Redução das taxas de evasão.
- Ocupação de vagas ociosas.

b) Reestruturação Acadêmico-Curricular

- Revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade.
- Reorganização dos cursos de graduação.
- Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada.
- Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos.
- Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

c) Renovação Pedagógica da Educação Superior

- Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica.
- Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem.
- Previsão de programas de capacitação pedagógica, no caso de implementação de um novo modelo.

d) Mobilidade Intra e Inter institucional

- Promoção da ampla da mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

e) Compromisso Social da Instituição

- Políticas de inclusão.
- Programas de assistência estudantil.
- Políticas de extensão universitária.

f) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo

- Articulação da graduação com a pós-graduação.
- Expansão qualitativa e quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Os dois cursos de Fisioterapia - Universidade de São Paulo/UNIFESP Baixada Santista e Universidade Federal do Ceará/UFC - surgiram da política de expansão da universidade pelo Programa REUNI e ambos adotam as Diretrizes Curriculares.

1.4.2 PROUNI

Implantado com a da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o PROUNI se propõe a designar bolsas de estudo parciais e integrais para cursos de graduação e sequenciais em funcionamento nas instituições privadas. O Governo Federal oferece benefícios fiscais às Instituições de Ensino Superior (IES) que aceitem aderir ao programa, em contrapartida às bolsas de estudo.

Para que o aluno tenha o direito de participar do PROUNI, precisa preencher as condições exigidas, entre elas ter renda familiar de no máximo três salários mínimos e haver participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obtendo notas que lhe permitam o ingresso.

1.4.3 ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. A prova foi criada pela Portaria-MEC nº 438 de 28/05/1998 sendo usada inicialmente para avaliar a qualidade da educação nacional. Teve sua segunda versão iniciada em 2009, com aumento do número de questões e utilização da prova em substituição ao exame.

Hoje, é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no País e seu resultado serve para o acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada).

A partir de 2009, o exame também passou a servir como possibilidade de certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O exame é realizado anualmente e tem duração de dois dias, contendo 180 questões objetivas (divididas nas áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens e Códigos e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias) e uma redação (MEC/INEP, sd).

1.4.4 FIES

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento, os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. O FIES foi

criado por Medida Provisória, a MP 1.827 de 27/05/99, e regulamentado pelas portarias MEC n. 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/09/99 e pela Resolução CMN 2647, de 22/09/99. A referida Medida Provisória foi ainda reeditada três vezes, com os seguintes números: MP 1.865-2, em 29/06/99, MP 1.972-8, em 10/12/99 e MP 2.094-22, em 27/12/2000.

O FIES é um programa federal que busca aumentar o número de vagas disponíveis no ensino superior aos jovens em idade universitária que não tenham acesso a esse nível de ensino. A origem dos recursos destinados ao programa é o orçamento do MEC, verbas das loterias (não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo – PCE) e de retornos de financiamentos. Todos os recursos e o passivo são administrados pela Caixa Econômica Federal.

Para receber o benefício, os estudantes candidatos necessitam ser aprovados por uma Comissão Permanente de Seleção, após a devida inscrição, conforme cronograma definido pelo MEC.

Em que pese a publicação de uma série de normas legais que em princípio prestam-se a configurar marcas regulatórias, será necessário o estabelecer mecanismos e estruturas, bem como definir, nas diferentes instâncias de governo, a quem cabe a responsabilidade da regulação para que ela possa ser percebida como processo diferenciado, essencial para a consolidação de uma política educacional. Até a presente data, em termos práticos, as funções e atribuições do SINAES, CONAE, INEP, SESu se confundem no processo de Avaliação/Regulação (MACEDO *et al*, 2005, p.135).

De acordo as pesquisas dos autores, tais questões e reformas implicam diretamente a vida da comunidade universitária, porque chegam às instituições fortemente acompanhadas de práticas de avaliação e regulação por parte do sistema.

Amplamente estudadas e planejadas em um projeto grandioso no plano internacional para adequação ao projeto de globalização neoliberal, as mudanças no ensino superior se transformaram em políticas de financiamento e privatizações, o que causou grandes impactos na universidade e em todos aqueles que fazem o coletivo do seu campo institucional.

1.5. AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A avaliação institucional, no contexto atual, passou a ter papel fundamental, tanto para a explicitação da realidade, como para definição de novos projetos por parte das políticas públicas. Foco de grandes questionamentos, a avaliação passa ainda pelas questões

da qualidade do ensino, da competência profissional, da eficiência dos cursos e da adequação curricular.

O Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), implantado no Brasil por meio da Lei 10.861, de 14/14/2004, visa "assegurar uma coerência, tanto conceitual quanto procedimental, buscando a articulação de natureza formativa, voltada para a perspectiva de autoconhecimento das instituições com as funções de natureza regulatória próprias do Estado" (RIBEIRO, 2012, p. 307). Ainda que três componentes distintos sejam focalizados (a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil), o elemento central é a avaliação interna da instituição, de modo a valorizar a identidade e a diversidade institucional (BRASIL, 2004).

Apesar de sua concepção elegante e teoricamente embasada, a implementação do Sistema Nacional é acompanhada por uma série de ajustes, definidos pelo MEC e agentes a ele associados, buscando fortalecer a contribuição do SINAES aos processos federais de regulação. Para alguns, tais ajustes são necessários para a viabilização de um sistema de avaliação que é, por natureza, muito abrangente e altamente complexo (VERHINE, 2010). Para outros, no entanto, as mudanças denotam implicações bastante negativas, pois "interrompem a construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático" (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820).

A avaliação do ensino superior, no interior das instituições, aparece na literatura ligada diretamente à autoavaliação institucional ou avaliação interna, e constitui passo importante na busca de qualidade das instituições, porque tem um caráter dialógico e sugere a participação de todos os que compõem a comunidade educativa. O pressuposto é o de que a participação é fundamental para a socialização e democratização dos processos que visam ao fortalecimento institucional, na compreensão de que as reais e mais duradouras transformações em educação só se realizam quando há envolvimento dos agentes e quando os membros de uma instituição educativa se sentem, solidariamente, comprometidos com as mudanças qualitativas.

Nos últimos 15 anos, as grandes e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo, sobretudo na produção, circulação e distribuição das riquezas, refletiram-se na diminuição da capacidade de gerenciamento e de sustentação das atividades básicas e essenciais por parte do Estado. As instituições, principalmente as universitárias, demoraram a compreender isto e reagiram fortemente para manter as suas verbas, a sua autonomia e, principalmente, o seu modo de gerenciamento. De outra parte, o Estado, dando continuidade ao seu projeto de modernização, adotando cada vez mais o ponto de vista

neoliberal na expectativa de se incorporar a uma nova ordem mundial, imprimiu uma rígida contenção orçamentária às instituições públicas e incentivou a expansão do sistema de ensino superior pelo setor privado. A avaliação, pois, é tomada como elemento norteador desse processo, como defende Durhan (2003). Na década de 1990, no auge da expansão, o Sistema Federal de Ensino Superior brasileiro era submetido a diferentes formas de avaliação:

- 1) para autorização de curso;
- 2) para reconhecimento de curso;
- 3) das condições de oferta;
- 4) Exame Nacional de Cursos;
- 5) Análise das condições de ensino;
- 6) Questionário sobre as condições socioeconômicas do aluno e a sua opinião sobre as condições de ensino do curso frequentado.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, tornou-se o centro da atenção da mídia, que entendeu ser este componente da avaliação uma fiel fotografia da qualidade das instituições de ensino superior, uma vez que medeia o desempenho do aluno, considerado o principal "produto" da atividade universitária. Apesar dos equívocos, a divulgação dos resultados do ENC causou, principalmente às instituições privadas de pequeno porte, que disputam a sobrevivência num ambiente muito competitivo, benefícios e malefícios. O Exame Nacional de Cursos cumpriu um importante papel: o de questionar os projetos de curso e, em consequência, a ideia de qualidade no ensino. À medida que se expandia para outros cursos, pretendendo alcançar a totalidade dos cursos de graduação, o Exame Nacional de Cursos passou a ser destacado nos processos de renovação de reconhecimento de cursos, tornando-se um poderoso instrumento de orientação da expansão do Sistema Federal de Ensino Superior brasileiro e de regulação, pois os seus resultados passaram a ser considerados suficientes para o reconhecimento dos cursos (Lei N. 9.131/95).

Alguns autores, no entanto, acreditam que a forma centralizada de implementação do Exame Nacional de Cursos e as consequências da divulgação dos seus resultados mudaram a relação do Estado com a avaliação, como assinala Gomes (2003, p. 144): “o papel regulador do MEC que passa a exercer as funções do Estado Avaliador”. A reação da comunidade universitária foi imediata e muitos estudantes se recusaram a fazer o "provão". Ao longo do tempo, no entanto, cederam pressões, tanto do Governo como da mídia, que divulgava os resultados positivos das IES participantes, em detrimento das que não participavam do processo.

1.6. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO MEC

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), não só as novas universidades passam por um processo de avaliação, mas toda instituição de ensino superior deve ser avaliada periodicamente, podendo ser, inclusive, descredenciada. Parâmetros quantitativos foram introduzidos no próprio texto da Lei, que, em seu artigo 52, determina que as universidades se caracterizem por apresentar um terço de seu corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado e doutorado, e um terço de professores em regime de tempo integral, além de produção intelectual institucionalizada.

O Programa de Avaliação do Ensino de Graduação, a cargo da SESU/MEC, compreende três procedimentos principais: a realização anual do Exame Nacional de Cursos; a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação em cursos submetidos aos exames nacionais de cinco cursos; e as avaliações de cursos de graduação pelas comissões de ensino da SESU, previamente às respectivas autorizações, reconhecimentos ou credenciamentos.

1.6.1 CONAES

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) possui as atribuições adiante enumeradas:

- 1 – Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional de cursos e desempenho dos estudantes;
- 2 – Estabelecer as diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- 3 – Formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- 4 – Articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

- 5 – Submeter anualmente à aprovação do Ministro da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;
- 6 – Elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- 7 – Realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Dentre as atribuições da CONAES incluem-se: coordenar o processo de avaliação articulado e coerente em âmbito nacional e, definidos seus respectivos prazos, garantir a integração e a coerência dos instrumentos e práticas da avaliação; estabelecer diretrizes para o recrutamento e capacitação de avaliadores; analisar os relatórios de avaliação consolidados pelo INEP e, com base nestes, elaborar pareceres conclusivos, encaminhando-os às instâncias competentes; integrar os instrumentos de avaliação e de informação; promover seminários, debates e reuniões nas áreas de sua competência e estimular a formação pessoal para as práticas de avaliação da educação superior; assegurar a qualidade e a coerência do SINAES, promovendo o seu aperfeiçoamento permanente; oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior a longo e a curto prazo.

1.7 A UNIVERSIDADE: ESTUDOS E PESQUISAS NO CONTEXTO DAS INOVAÇÕES

Falar em universidade e seu contexto nos leva pensar nas exigências fundamentais ao desempenho das atividades ali operacionalizadas e dos sujeitos que nela interagem com suas práticas no coletivo das instituições e no interior dos cursos. Masetto (2004) adverte para a ideia de que, em nosso século, o sistema universitário brasileiro ainda segue padrões de universidades europeias. A sociedade do conhecimento e da tecnologia, porém, cada vez mais exige inovações profissionais, por isso a necessidade de qualificação e aquisição de mais conhecimentos.

A internet e demais aparatos tecnológicos influenciam diretamente na comunicação e na teia de relações sociais, oferecendo novas formas de aprendizagem e de mudanças de valores culturais e de atitudes, tanto na vida dos gestores como dos professores, dos alunos e demais agentes que compõem a comunidade acadêmica. Assim, novas formas de mediação pedagógica estão se estabelecendo, cabendo a todos uma relação contínua de integração educacional para que possam ser desenvolvidos trabalhos e atividades que busquem a elaboração do pensamento criativo.

Sendo o conhecimento a matéria prima de trabalho da escola, em particular da educação superior, é preciso avançar na reflexão sobre as consequências das alterações na sociedade, trazidas pela tecnologia, para o trabalho acadêmico na universidade, a exigir mudanças profundas na cultura organizacional da instituição (IBIDEM, p. 199).

Este avanço na reflexão, expresso na citação, constitui espaço necessário ao desenvolvimento de uma práxis criadora, em que o trabalho pedagógico tem a possibilidade de se efetivar qualitativamente. É preciso atentar para que as informações e conhecimentos - que muitas vezes chegam a nós de forma fragmentada e destituídos de aprendizados significativos, ou até mesmo de forma distorcida - tenham no espaço do ensino superior a possibilidade de passar por uma reflexão crítica em que se institua o diálogo com os fenômenos sociais e o mundo de nossa inserção.

Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com os outros (MASETTO, 2009, p. 06).

O autor lembra, ainda, que o acesso às bibliotecas ficou cada vez mais fácil, acompanhando o desenvolvimento tecnológico e assim propiciando a divulgação de novas informações via internet. O conhecimento hoje exigido não se prende apenas à área específica de formação docente. A sociedade do século XXI exige que saibamos sobre política, economia e uso das tecnologias disponíveis a favor da produtividade e do crescimento profissional. Desde o momento em que surgiram novas tecnologias e o mundo se tornou globalizado, emergiu a necessidade de as instituições de ensino, principalmente a educação superior e seus professores e gestores, efetuarem mudanças nas práticas de ensino e estágios na formação docente.

Ante a complexidade social, a vida acadêmica precisa atentar para as questões interdisciplinares, em que sejam acionados os necessários mecanismos de busca do conhecimento, sem perder de vista os valores éticos e culturais, o autoconhecimento em que o individual, o coletivo e o institucional favoreçam a educação permanente, a formação contínua e o desenvolvimento do trabalho conjunto e de qualidade.

Concordamos com Cunha (2012b, p. 07), quando assinala que

Tomar as inovações como objeto envolve desafios. [...] Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. Ao tomar a inovação como algo abstrato, perde-se a noção

de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano.

Dessa maneira, o foco da nossa pesquisa, que é compreender os avanços curriculares dos cursos de Fisioterapia da universidade pública, requer uma visão que vai além das determinações das políticas da educação, uma vez que tais avanços são concretizados por pessoas, sujeitos da história, como nos ensina Cunha (2012b, p. 9), ao considerar que “a inovação existe num lugar, num tempo e em circunstâncias determinadas, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social”. Assim, as transformações pelas quais passa a universidade afetam não só a aprendizagem dos estudantes, mas também o próprio desempenho docente, que precisa acompanhar essas mudanças, assim como o projeto pedagógico e a estrutura curricular das instituições, onde tais inovações se operam.

A abordagem teórica e documental expressa no percurso deste capítulo, na sua busca de contextualizar a universidade no panorama da sociedade globalizada, situa nossa pesquisa, com vistas a compreender o fenômeno por ela estudado em seu tempo e no espaço em que está inserida. É preciso considerar a influência das novas configurações no trabalho e das rápidas mudanças trazidas pelas políticas de educação superior, pelas tecnologias avançadas e pelas exigências de qualidade necessárias na sociedade atual. Com tais considerações e reflexões, anunciamos o terceiro capítulo, no qual foi realizada uma abordagem reflexiva e conceitual sobre os avanços e inovações no ensino superior.

2 INOVAÇÕES E AVANÇOS CURRÍCULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (Jean Piaget).

O capítulo apresenta a busca de um aprofundamento conceitual dos fundamentos que sustentam os estudos sobre currículo e avanços curriculares no contexto das inovações na educação superior. Nossa preocupação parte da necessidade de compreender os principais estudos e pesquisas nessa área de conhecimento.

Consideramos que seja necessário inicialmente pontuar algumas reflexões a respeito de currículo, recorrendo principalmente aos autores: Sacristán (2000), Silva (2009), Moreira (2010), Lopes e Macedo (2011) e Berticelli (1999) para assim compreendermos melhor o lugar dos avanços curriculares no campo das inovações e publicações recentes sobre a inovação no Ensino Superior. A questão que se apresenta é relacionada ao pensamento reflexivo sobre formação profissional na sua totalidade, de forma a contribuir para o debate e para a formação do profissional em Fisioterapia requerido pela sociedade atual. Neste sentido, é preciso compreender que currículo é algo complexo, construído no confronto de identidades e significados. Segundo Silva (2009, p. 27): “o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Com o aporte teórico de Masetto (2009, 2012), Hernandez (2000), Cunha (2001), Carbonell (2002), entre outros, esperamos entrar no debate, com objetivo de compreender melhor o sentido e o significado dos processos inovadores ocorridos na universidade.

A discussão sobre a inovação na educação necessita ser realizada a partir do contexto e dos fatores que interferem na construção e compreensão dos mesmos. Sobre esta questão, Hernández et al.(2000) nos lembram de que a inovação não surge aleatoriamente e nem pode ser tratada como um fenômeno pontual, sem levar em conta a realidade em que é produzida e das reflexões construídas a partir de um movimento, concepção de mundo e de sociedade. Nessa mesma direção, Cunha (2001) explica que inovação não é um ente abstrato, pois acontece em determinado tempo e lugar, constituindo-se um produto da ação humana. Sendo

um fenômeno humano, a inovação traz historicamente uma polissemia que precisa ser considerada, de forma que a compreensão acerca da questão não aconteçam de forma equivocada, distante de um contexto e esvaziada de sentido (MASETTO, 2012).

Ao trazemos a discussão para a temática da nossa pesquisa, especialmente para “os avanços curriculares”, verificamos que esta se aproxima do conceito de “inovação”, uma vez que ambos podem representar uma intencionalidade em resposta a uma necessidade com a participação e o envolvimento dos que fazem o coletivo institucional que mobiliza o desenvolvimento curricular e institucional.

O convívio com a cultura do “novo” e da “novidade” na sociedade atual tem sido explorado nas mais diferentes dimensões. Masetto (2012) tem estudado esta questão atentando para o risco de termos como “inovação” perderem seu sentido, ao invés de receberem uma reflexão maior por parte dos que fazem o campo da educação. O autor observa que no Ensino Superior, muitas vezes, a implementação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, programas de formação docente e projeto de reformas curriculares são classificados como inovadores, quando na verdade são ações pontuais, distantes do conceito amplo de inovação, que se refere a uma nova proposta educacional e de formação, que interfere na instituição como um todo e não em ações isoladas.

O desenho do capítulo será apresentado na seguinte sequência: Pontos de reflexão sobre Currículo e conhecimento; Entre a Mudança e a Novidade: Um Percurso de Estudos e Pesquisas sobre Inovação; Debates no campo da Inovação Curricular em três Eventos; Inovações curriculares em Fisioterapia no contexto da na área de saúde: buscas teóricas e práticas.

2.1. PONTOS DE REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Acreditamos ser necessário apresentar os estudos e debates adotados para justificar a nossa opção conceitual sobre o os avanços curriculares na educação superior. Trazemos as duas concepções escolhidas para servir de base para a nossa construção teórica sobre currículo. A primeira, à luz dos estudos de Silva (2009), em seu livro “Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo”, onde encontramos a seguinte reflexão:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o

currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (pp. 7-8).

Em segundo lugar, a ideia de Sacristán (2000) de currículo como práxis, que se viabiliza nas teias e nexos que se inter cruzam e influenciam a vida de determinada instituição, onde se fundem nas dimensões de âmbito social, político, cultural, histórica mediatizada pelos seres humanos, que fazem parte deste contexto. Dessa forma, se considerarmos o currículo como práxis, em cuja mobilidade cotidiana se produz as identidades individuais e sociais, acreditamos que é no espaço da Educação Superior que acontecem os avanços e inovações curriculares e que o fisioterapeuta se constrói como profissional. Assim, recorreremos ao conceito de Vásquez (1968, p.108) para compreender que a práxis é:

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidade e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Quanto às questões de socialização e construção da identidade social e profissional nos baseamos em Dubar (2005). Para o autor a construção das identidades está ligada à existência de espaços de emprego-formação e das formas de relação profissional na sociedade em que o mesmo está inserido. As identidades estão, assim, associadas a configurações específicas de saber, construídos em diversificados processos de socialização.

A partir dessa base, vemos que o conceito de currículo vem sendo ressignificado na história humana, mas geralmente está interligado ao ideário de conhecimento válido. Então, currículo é um saber legitimado em uma determinada sociedade. Esse saber passa, porém, por critérios, é selecionado, segue padrões históricos e, quando elaborado, se torna uma construção social política, representante de um determinado povo, sobre isso Berticelli (1999, p. 160) afirma:

Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outros, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

O conceito de currículo muda em comum acordo com o que é definido como legítimo por cada momento histórico, é um saber socialmente aceito e legitimado, revelando sua dimensão social, cultural e educacional.

2.1.1 Primeiro ponto de reflexão – currículo e formação da identidade dos sujeitos

Silva (2009) afirma que a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes, implicam na formação da subjetividade e identidade dos sujeitos.

Fazendo uma retrospectiva, o autor esclarece que na teoria tradicional, o currículo o foco se situava na eficiência, na produtividade, na organização e no desenvolvimento. Já na década de 1960 as teorias críticas se propõem a problematizar injustiças sociais e buscando construir uma análise que possibilite uma análise sobre os processos pelos quais o currículo se faz. Aliam-se a esta fase os estudos de Bourdieu e Passeron sobre o conceito de “reprodução” e “capital cultural”, no currículo escolar. Na década de 1970, estudos voltados para a crítica ao currículo tecnocrático consideraram as questões fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas.

Nos estudos sobre currículo, Silva (2009) retoma outros estudos: para Michael Apple – sobre a não neutralidade do currículo, havendo ali, sempre um processo de conflito, resistência. Para Giroux - como política cultural, sustentando que além de conhecimentos constrói significados e valores, aliados aos conceitos de emancipação e libertação. Paulo Freire – com a crítica a “educação bancária” e a busca da ação dialógica, Dermeval Saviani – com pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Sobre perspectiva crítica, Silva (2009) mostra os fatores que levavam ao fracasso escolar das crianças e dos jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários, a questão da diferença como uma questão histórica e política. Para o autor, o movimento pós-moderno prioriza as grandes narrativas, onde o sujeito é pensado, falado e produzido. Com tais estudos o autor afirma que é preciso haver diálogo coletivo, pois neste processo complexo e antropológico, onde se assentam o conhecimento intelectual do assunto e das questões educacionais e sociais. Sendo assim, é no espaço do currículo que se pode pensar em qualidade educacional e a inovação e as transformações nas concepções de currículo disciplinar para currículo multidisciplinar. O debate sobre o que é currículo torna-se responsabilidade de professores e de alunos, para que se possa ver como conhecimento e inovação educacional e institucional.

O autor auxilia na reflexão sobre currículo, acrescentando que é por meio das interações com o outro que a identidade se produz e dessa forma, esta luta de forças antagônicas em espaço de compartilhamento está presente no processo de construção identitária, que se elabora por meio da diferença e não fora dela.

O currículo é um lugar de formação, além da aprendizagem de uma profissão, como é o caso de nossa pesquisa. Ser aprendiz dos processos que ocorrem em nossa vida é uma das perspectivas propiciada no convívio com os que fazem a operacionalidade do currículo.

Assumir a perspectiva da atividade humana como princípio educativo significa dizer que o ensino não é algo estranho aos professores, assim como o estudo não é algo estranho aos alunos. Os sujeitos não são estranhos às suas atividades; se apropriam delas, discutindo e decidindo desde suas condições de produção (as questões concretas do cotidiano) até a partilha dos bens espirituais adquiridos. Tal perspectiva implica superar a alienação do trabalho educativo (VASCONCELOS, 2009, p. 127).

Assim, concordamos com Castoriades (1995) quando afirma que uma práxis se liga à transformação do real em suas condições reais.

2.1.2 Segundo ponto de reflexão: o currículo como campo de contradição

No que tange ao currículo como área de diferentes interesses, os estudos de Goodson (2011) nos mostram que o mesmo se constitui campo de estratégias, interesses e relações de dominação, pelo fato de produzir e reproduzir as relações sociais. Os conflitos que ele encerra constituem prova da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. Neste sentido há necessidade de mais conhecimentos sobre tais conflitos.

Mas pensar que múltiplos projetos estão sempre em disputa pela posição central no currículo, pela tentativa de dar um significado a esse currículo e nos fazemos parte dessa luta pela significação. Tais projetos são provisórios, tal como são provisórias as articulações políticas que fazemos, e por isso mesmo são ambíguos e sujeitos a se hibridizarem na própria luta política (LOPES, 2010, p.33).

O conhecimento é sempre perpassado por um conjunto de interesses que buscam manter as formas de distribuição do poder na sociedade. O currículo é também uma consequência de discursos com intencionalidades políticas, que quase sempre não estão expostas.

Lopes (2010) ao refletir sobre a dicotomia que separa o campo da política e o da prática no contexto do currículo justifica que é nesse espaço contraditório que as propostas se implementam.

[...] por considerar que tais dicotomias acabam por se expressar na relação política/prática, currículo prescrito/ currículo em ação, economia/política, restringindo as possibilidades de compreensão das políticas, centrando-as na investigação das ações de governo ou na investigação de como a prática implementam propostas estabelecidas centralmente ou mesmo em como as

práticas produzem ou não alternativas as propostas centralizadas (IBIDEM, p.24).

Tendo a inserção do conhecimento como um dos conteúdos básicos do currículo faz-se necessário que a prática ali desenvolvida tenha a necessária qualidade para que se promova a formação do sujeito inovador e que possa fazer das práticas curriculares, um espaço de constantes mudanças para que assim a ação refletida acompanhe as transformações tanto no meio acadêmico, como no contexto social.

O currículo é tido como um campo de luta pelo fato de atender a diversos interesses como os da instituição de ensino e os dos alunos a quem é destinado o próprio currículo. Todavia as escolhas curriculares (como e para quê?) têm um incremento da política, pois a mesma é base das decisões educacionais e curriculares, no sentido de que a política está naturalmente inserida nas decisões curriculares, sociais e educacionais. Aranha (2010) entende também o currículo, enquanto um campo de luta, no qual diferentes interesses disputam espaços de poder. Afirma ainda que se faz necessário atentar para o que deve ser ensinado, como e para quê. Os conteúdos não são, portanto, escolhas neutras ou naturais, têm um significado político.

2.1.3 Terceiro ponto de reflexão: o currículo como campo de conhecimento

Os diferentes questionamentos em relação ao currículo decorrem da sua sistematização e implementação com que se situam na dinâmica da mobilidade social. O movimento de criação e recriação de novos conhecimentos, sujeito a recuos e avanços acelerados, nem sempre são percebidos e acatados no espaço curricular. De acordo com Arroyo (2011, p. 37):

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento.

Refletindo sobre a dinâmica citada pelo autor e voltada para o debate do objeto da nossa pesquisa, cuja abordagem focaliza os avanços curriculares nos cursos de Fisioterapia, verificamos que, mesmo em meio a contradições, o autor em estudo nos lembra que a formação profissional, sua qualidade e competência situa-se na dinâmica social e institucional, bem como na capacidade de encontrar caminhos de preparação para o profissão e para trabalho, em nosso caso, a Fisioterapia.

A dimensão curricular está para além da questão de adaptá-la à instituição de ensino. Essa intencionalidade precisa levar em conta as relações entre alunos, professores e comunidade institucional, ou seja, os sujeitos que estarão integrando este currículo. Portanto, a formulação ou as alterações feitas no currículo sugerem formulações de visão ampla da instituição e do processo curricular. Isso implica no surgimento de um paradoxo entre o processo curricular e o processo de ensino, pois alguns educadores apontam o desencontro existente entre os que pensaram o currículo, sinalizando que estes pensaram somente na instituição, deixando o ensino e o saber como segundo plano. Nessa perspectiva, torna-se necessário rever o processo, pois é preciso haver diálogo entre os especialistas nas disciplinas e os especialistas em currículo, assim como, as reformulações no currículo são necessárias pelo fato de que o coletivo precisa adequar-se às novas tecnologias e ferramentas que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Os diferentes questionamentos em relação ao currículo decorrem da sua sistematização e implementação na dinâmica da mobilidade social. O movimento de criação e recriação de novos conhecimentos, sujeito a recuos e avanços acelerados, nem sempre são percebidos e acatados no espaço curricular. A incorporação de novos elementos do tempo em que estamos inseridos nos remete à renovada consideração de que o currículo é o eixo da formação profissional, uma vez que este é um lugar, por excelência onde marcamos a formação, que nos capacita para o trabalho.

Compreendemos, que a estrutura curricular influencia nas nossas identidades, pois é o desempenho do professor no cotidiano das salas de aula, que o currículo se faz viabilizado. Nessa direção, Arroyo (2011) nos ensina que a construção identitária se organiza na diferença e não fora dela. Quando observamos o atual contexto social em que estamos inseridos, verificamos que o conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado, tanto no campo da ciência como da tecnologia. Além do mais, estamos ainda em busca de interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições sociais e de fundamentar os novos projetos de sociedade, de cidades, de campo, em busca de um modo de vida mais coerente com a dignidade humana.

O autor ainda apresenta mais um argumento para o estudo do currículo como território de disputa, que é a relação entre currículo e trabalho docente, no qual se registram as resistências aos controles e o movimento de inovação muitas vezes acontece.

Nossas identidades têm como referentes recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Mestres e educandos seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos

por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. A sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias no currículo (IBIDEM, p. 15).

No processo de construção identitária que permeia o ensino superior, a formação profissional acontece como uma identidade que se produz no interior das instituições, assim como nos espaços sociais e na valorização do campo profissional, conferido pelo contexto. É na sala de aula onde o debate sobre a profissão, no caso da nossa tese, a Fisioterapia e seus profissionais, acontece. É ali que são reveladas as esperanças e expectativas, quanto a oportunidades de trabalho e de valorização da profissão. Dessa maneira, a atividade curricular cotidiana é vista como mediação, ou seja, um fio condutor entre conhecimento trabalhado pelo educador e a competência do educando em se apropriar deste conhecimento e transformá-lo em um entendimento prático, que conduz a transformação do próprio sujeito como um ser crítico e participativo.

Lembramos que a elaboração das novas propostas curriculares requerem muito mais do que a descrição da nova organização curricular e das reformulações efetuadas e das novas maneiras de se trabalhar conteúdos. Tais elementos estão inseridos em determinado contexto social e institucional, de acordo com as políticas educacionais vigentes e perpassados pelas peculiaridades das interações pessoais internas e externas, das relações de poder e do sentido que é dado ao processo que está sendo vivenciado. De acordo com Apple (1995, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Nessa mesma direção Sacristán (1996) nos lembra de que não se pode conceber o currículo fora de suas condições concretas de efetivação, destacando a estreita relação entre o currículo e as condições oferecidas pelas instituições onde o mesmo é vivenciado. É preciso lembrar ainda que um programa de intenções será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização dos seus integrantes “porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais” (IBIDEM, p. 37).

Pensar na melhoria do ensino e na sua qualidade efetiva aponta para as possibilidades de promoção de inovações curriculares no campo da educação. Essa qualidade não é apenas melhoria naquilo que já existe, mas em criar, recriar e acima de tudo inovar. O objetivo das inovações curriculares, portanto, é atender ao coletivo e não apenas aos anseios das instituições de ensino. O currículo deve necessariamente desprender-se desse mito teórico de que o mesmo é um processo autônomo e individual.

2.2 ENTRE A MUDANÇA E A NOVIDADE: UM PERCURSO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INOVAÇÃO

Estudos de Hernández *et al* (2000) registram a diferença entre inovação e reforma, pois enquanto a inovação se efetiva no fazer da escola, de acordo com intenções, necessidades e expectativas específicas da cultura e do cotidiano em que os sujeitos se encontram, a reforma pretende, de modo superficial, efetuar modificações em atividades na instituição educativa. Masetto (2012, p. 16) questiona o fenômeno em foco, revelando as indagações elaboradas amparado nesta questão:

Será que estes e outros indicadores semelhantes podem ser considerados “inovações” no Ensino Superior? Que sentido poderíamos atribuir a este termo? O que os autores que se têm debruçado sobre questões educacionais pensam sobre inovação em educação? O que nós professores e pesquisadores de pós-graduação pensamos sobre esta questão?

Os estudos deste capítulo nos ajudaram a compreender que o termo *inovação* pode adquirir significados diversos, merecendo outras perspectivas que possam enriquecer sua dimensão na sociedade atual. Nesta direção, Masetto (2012) lembra que a inovação está além das novidades na Era da tecnologia, da informação e da comunicação, atingindo igualmente novas configurações do conhecimento, de forma a atender às demandas do século XXI e os meios de superação da fragmentação desse conhecimento no objetivo de alcançar um saber interdisciplinar, que provoca um olhar para a educação em diferentes ângulos.

Nas últimas décadas do século passado, nossa sociedade sofreu profundas alterações provocadas principalmente pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), que além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária: construção e socialização do conhecimento, formação de professores competentes e cidadãos, desenvolvimento da pesquisa, revisão das carreiras profissionais e exigências axiológicas (IBIDEM, p.21).

De tal maneira, o autor se aproxima de um conceito de inovação na educação superior, como sendo um conjunto de alterações capazes de interferir nos processos organizacionais, de forma a propiciar mudanças na instituição como um todo. Inserem-se nesta mesma linha de conhecimento, os estudos de Cunha (2001), quando defende a historicidade da inovação de Hernandez *et. al.* (2000), sobre o caminhar da inovação em paralelo com a ideologia dominante na educação de Carbonell (2002), ao apresentar a inovação baseada em um processo intencional, destinado a modificar atitudes, ideias, culturas e práticas pedagógicas, de Imbernón (2010a), no enfoque do papel mediador do professor, o que requer nova concepção de trabalho educativo e compromisso com a aprendizagem.

Masetto (2012) complementa os estudos citados, deixando claro que os projetos inovadores na educação superior são provocados por mudanças sociais, mas são mobilizados pelos sujeitos que fazem a organização, a gestão, professores, o corpo administrativo, alunos e comunidade, quando assumem este projeto com responsabilidade e compromisso. Para tanto, se faz necessária uma formação contínua, que prepare os professores para este mister, o desenvolvimento de parcerias, o ensino participativo, em que se considere o papel da comunidade universitária neste projeto. Entendemos que estudar inovação exige a compreensão conceitual que distingue e especifica as particularidades que identificam tal conceito.

A palavra inovação colabora para promover propostas conservadoras que não consideram a heterogeneidade dos contextos sociais e culturais. Messina (2001) argumenta que a categoria inovação foi tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional. Assim, é imperativo integrar fundamentos teóricos aos conceitos de inovação e fazer uma reflexão que envolva a mudança na área.

Ante o contexto ora citado, a autora objetiva contribuir para efetivação de um conjunto de referências teóricas capazes de demarcar efetivas alterações nas práticas educativas. O conceito de inovação transformou-se significativamente, enquanto nos anos 1960/70 foi uma proposta predefinida como referência obrigatória e recorrente no campo educacional. Nos anos 1990, os trabalhos sobre o tema foram autogerados, em caráter propositado e planejado em oposição às mudanças espontâneas. Portanto, é preciso transformar as recomendações em processos multidimensionais capazes de operar mudanças no espaço institucional. Com efeito, a autora argumenta que alguns autores, como Fullan e Hargreaves (1999), Stoll e Fink (1996), entre outros, defendem a ideia de que inovar consiste em uma acomodação permanente de cumprimento de uma função projetiva, associada a uma lógica da generalização, orientada pelos princípios do experimento, da produção e da administração que

se distanciam do sentido da educação. No lugar de se tornar inovadora, se tornou conservadora, pois, em um mundo globalizado, há uma tendência de que ela seja vista como um mecanismo de regulação social e pedagógica, que objetiva a homogeneização em estratégias de reforma. Para Messina (2001), tais autores apontam para o fato de que as mudanças ocorrem principalmente, como procura de receitas, no lugar de procurarem novos caminhos para melhorar da educação. A autora ressalta que, mesmo as mudanças ocorrendo em larga escala, o êxito depende mais da cultura institucional do que do sistema educacional. Conseqüentemente, o termo mudança só acontece quando esta ocorre na instituição.

Na tentativa de compreender a inovação com base nos estudos até aqui citados, compreendemos que a inovação é um processo amplo de intervenção na realidade, como nova forma de pensar a educação. Entendida desta forma, a inovação surge do próprio movimento dialético de operacionalidade do currículo, não estando centrada apenas no trabalho do professor e na sua atividade (ação).

Considerando os fatores socioeconômicos, históricos e políticos, bem como os avanços curriculares, a inovação acontece nas contradições entre o velho e o novo, no conjunto das relações sociais, dinâmicas e contraditórias. Estes avanços se relacionam com as inovações e com a reformulação da própria finalidade da educação, não como um retoque superficial de métodos e técnicas, mas da possibilidade de alterar e interferir nas finalidades da educação, estando a serviço da mudança estrutural da sociedade.

A ideia de inovação, em nosso entendimento, é associada à ideia de alternativa (PUIGGRÓS, 2003), criada para responder a uma insatisfação relativa a determinada situação que interfere diretamente na qualidade de vida de uma coletividade. Portanto, é movimento, é busca, é criação de propostas e soluções que visam a transformar a realidade e os sujeitos envolvidos. Associam-se a esta ideia as concepções de inovação defendidas por Cunha (2001) e Hernandez *et.al.*(2000), como uma elaboração histórico-social, resultante de tensões, necessidades e carências presentes nas trajetórias de um determinado grupo.

No que se refere à gestão, Fonseca (2012) alerta para o fato de ser desafiadora a relação entre quantidade e qualidade no contexto contemporâneo de democratização do acesso à educação superior, alertando para as mudanças realizadas nas instituições que se desconectam das “transformações conceituais relacionadas às gestões pedagógicas e administrativas das IES”. Esta desconexão interfere negativamente nas mudanças, que precisam ser feitas com origem na integração dos diferentes níveis da gestão: o pedagógico, relativo à coordenação dos sujeitos (professores e alunos), e o das ações, necessárias à materialização do projeto, que afetam a própria organização curricular (disciplinas, atividades

e aulas) e os sujeitos responsáveis por esta gestão (coordenadores de curso, diretores de faculdades e centros e reitores (MASETTO, 2012). Em ambos os níveis, é importante ressaltar a atitude básica de “assumir a essencialidade do aspecto educacional numa administração de ensino superior, a fim de que se possa oferecer condições favoráveis para que um novo projeto seja planejado, implantado e levado a bom termo” (IBIDEM, pp. 29-30).

Quanto à organização do ensino, é importante salientar que esta se refere a uma questão bem maior do que a formalização de uma proposta, envolvendo elementos fundamentais relativos à sua materialização, como o projeto pedagógico, que presume a participação daqueles que estarão diretamente envolvidos na dinâmica proposta (professores, alunos, funcionários e direção); a reflexão sobre a formação profissional no contexto da contemporaneidade, que deve se constituir como referência para o estabelecimento dos objetivos educacionais; a flexibilização curricular que reconceitualize elementos como disciplinas, conteúdos, metodologias, avaliação, tempos e espaços de aprendizagem, entre outros necessários para o alcance dos objetivos e metas propostos pelo projeto pedagógico dos cursos. Este movimento complexo retrata a concepção de inovações no ensino superior, apresentada por Masetto (2012, p. 29) como “[...] aquelas que se realizam de modo integrado e simultâneo para a implantação de um projeto pedagógico em sua totalidade”.

De acordo com Keller-Franco e Masetto (2012, p. 7767),

[...] o conjunto das novas referências sociais e pedagógicas capazes de alterar o paradigma dos currículos e das práticas pedagógicas da educação superior aponta para abordagens integradas do conhecimento, referenciais epistemológicos que valorizam a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas [...].

Percebe-se com isso que a matéria da organização curricular não é só o estabelecimento formal do que tencionamos trabalhar, mas também as diferentes possibilidades de organização do trabalho pedagógico, que integrem os elementos constituintes da função da universidade - o ensino, a pesquisa e a extensão. A integração desses elementos estimula o desenvolvimento de tipos diferentes de conhecimentos, que vão desde os conceituais (privilegiados historicamente no contexto formativo brasileiro) até os procedimentais e atitudinais, que implicam diferentes formas de acesso ao conhecimento e aplicação destes no cotidiano da sociedade.

As diferentes perspectivas correspondem a variados níveis de inovação, desde aqueles superficiais, que pouco interferem nos contextos educacional e social, até aquelas que se comprometem radicalmente com a transformação da realidade.

A associação dos elementos ora mencionados nos permite refletir sobre questões presentes no contexto da política educacional brasileira, como o compromisso com a agenda da UNESCO, expressa no Relatório Delors (1999), que identifica a educação como chave do desenvolvimento. Apontado como um elemento de modernização social, este relatório interferiu de maneira importante na definição de ações políticas para o Brasil, sob a referência da concepção de “educação ao longo da vida”. Temos, neste contexto, a redefinição de estruturas normativas e institucionalização desse processo de mudanças, com a implantação de Leis e resoluções que, desde a década de 1990, redefinem a estrutura e a organização das instituições educativas no Brasil, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Cunha (2012b) nos mostra, no entanto, que as inovações e os avanços no campo da educação superior estão nas tensões impostas, quando a universidade tenta responder às demandas do conhecimento e às necessidades sociais dos âmbitos onde se insere, produzidas em contextos e realidades diferentes. Isto porque tais contextos são produzidos por homens e mulheres que dialogam e interferem nesta mesma realidade, por isso, a autora diz que não acredita em soluções generalizadas e universais, uma vez que a teoria e a prática são modificadas por condições subjetivas, com trajetórias próprias, e especificamente marcadas pela ação humana no seu contexto social.

As mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. Em suma, detectaram-se sintomas de modernidade, mas não de mudança. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica a dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais (CARBONELL, 2002, p. 16).

O autor ressalta, em relação às reflexões sobre passado e futuro na educação que guardam proximidade com a ideia de mudanças contingentes que incidem superficialmente sobre as situações, deixando sempre a dúvida de até que ponto as mudanças transformam: A reflexão do autor situa a necessidade de análise das condições sócio-históricas dos diferentes grupos sobre os quais os aspectos da modernização incidem, no sentido de compreender a própria assincronia vivida pela humanidade, no que diz respeito às experiências, ritmos e condições materiais da existência.

A reflexão sobre as condições sócio-históricas, políticas e econômicas, na análise dos processos de mudança e transformação social, sob uma perspectiva de totalidade, constitui-se como elemento fundamental da abordagem dialética. Efetivamente, a relação com o modo de produção é considerada determinante, pois há o entendimento de que “[...] em cada período histórico, dá-se um desenvolvimento das forças produtivas materiais, que em certos estágios

desse desenvolvimento entram em conflito, abrindo espaço para as grandes transformações sociais” (CARBONELL, 2002 p. 35). Essa dinâmica propicia debates sobre a determinação histórica relativa às mudanças, dos quais participam sujeitos pertencentes a classes distintas e que demonstram interesses quase sempre antagônicos.

O movimento há pouco mencionado é perpassado pela educação, que cumpre, segundo a abordagem dialética, tanto a função de reprodução e dominação das classes ou nações hegemônicas, quanto de transformação e libertação por parte dos extratos ou nações desfavorecidas.

A reprodução das relações de poder entre os países capitalistas centrais e periféricos se dá nos campos políticos e sociais, reproduzindo ideologias dominantes. No terreno da educação, observamos, historicamente, no Brasil, o transplante de modelos pedagógicos expressos na seara de formação de professores e de composição de currículos, entre outros (ROMANELLI, 2011). Apesar de reconhecer a existência das ditas relações de dependência cultural, econômica e tecnológica no Brasil, também há de se reconhecer a possibilidade de rompimento desta relação com base nos fluxos internos e externos das instituições, que assumem, de modo cada vez mais crescente, a tarefa de problematizar as questões contextuais e utilizá-las como referências importantes para a definição de seu papel social.

2.3 DEBATES NO CAMPO DA INOVAÇÃO CURRICULAR EM TRÊS EVENTOS

Buscando ser fiel à proposta metodológica desta tese, que é realizar uma pesquisa exploratória, consideramos importante atualizar as discussões sobre o tema em estudo, apontando elementos do debate, presentes entre o final do século XX e início do século XXI. Para tanto, serão considerados publicações em Anais e registros de eventos que possam fazer um enfoque sobre a visão dos educadores a respeito de inovação no contexto história recente. Selecionamos algumas abordagens expressas em trabalhos nos seus espaços de debate.

- *Alternativas metodológicas de intervención Curricular em la educación superior*, publicada a partir da realização do *Seminario de Investigación Curriculum y Siglo XXI*³ (México, 2007);
- VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior, Inovação e Qualidade na Docência, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da

³ O Seminário de Investigación Curriculum y Siglo XXI conta com um caráter interinstitucional, agrupando especialistas do campo curricular, de processos de intervenção e gestão curricular de várias universidades públicas do México e se propõe compartilhar experiências, debater os avanços processados no terreno do currículo no plano nacional e internacional.

Educação da Universidade do Porto- Portugal, intitulado Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência - julho de 2012.

- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em julho de 2012 em Campinas – SP.

2.3.1 Alternativas metodológicas de intervención curricular em la educación superior - México, 2007

O esforço de professores e pesquisadores que se debruçam sobre o tema da inovação desde as décadas finais do século XX, na busca de constituí-la como um campo de conhecimento, pode ser traduzido nas palavras de Cunha (2011, p. 8):

[...] o conhecimento se constrói numa dimensão cultural e política. Isso significa não acreditar em soluções generalizadoras e universais, mas aceitar que os processos educativos são aninhados em condições objetivas e subjetivas que os possibilitam. Há muito, aprendemos que experiências não se transferem; mas certamente se trocam, numa condição solidária de produção de sentidos.

Os trabalhos publicados desde o Seminário em estudo podem ser apontados como exemplos que traduzem a necessidade e a possibilidade de efetiva participação dos sujeitos nos processos de mudanças curriculares no ensino superior. As discussões se distribuem em duas categorias distintas: aqueles referentes às características que se sobressaem nos processos de intervenção curricular e que se tornam relevantes para o contexto atual; e aquelas que narram experiências concretas, relativas a decisões e resoluções curriculares presentes nos processos de intervenção, como reestruturação, revisão, análise ou desenhos curriculares em instituições privadas. Buscaremos destacar, todavia, algumas ideias que, no contexto dessa reflexão, nos parecem fundamentais, como as que vêm a seguir:

- Papel dos universitários como sujeitos do processo de determinação curricular, discutindo os bloqueios históricos, ideológicos e conceituais dos acadêmicos para participar deste processo, concluindo que “Este processo de estructuración formal del curriculum em el que participa um mayor número de sujetos sociales educativos [...] es el momento em el cual, la síntesis compleja y contradictoria, se traduce y transforma em estrutura e forma” (ALBA, 2007, p. 56).

- Tensões produzidas nos sujeitos e nas instituições nos processos de reforma curricular, considerando que o jogo de interferências entre o que se institui como e o que permanece vigente acaba “[...] debilitando su fuerza innovadora e inhibiendo, de esta forma, el

desarrollo de la confianza y compromiso de los agentes participantes obligados de los nuevos discursos y prácticas” (VILLA, 2007, p. 64).

- Desenhos curriculares expressos como algo maior do que a expressão formal de uma intenção, devendo ser traduzido em um movimento contínuo de reflexão e avaliação por parte do coletivo de profissionais envolvidos. Esta necessidade “de trabajar simultaneamente el curriculum formal y los procesos curriculares que le darán sustento, es a lo que llamo perspectiva processual del curriculum” (CARAVEO, 2007, p. 92).

- A complexidade do papel do assessor curricular, que envolve posicionamentos e funções como a escuta, a proposição de estratégias de intervenção com procedência na interpretação das demandas de outros participantes da intervenção, considerados os limites de seu saber em matéria de currículo. É importante destacar que o trabalho de intervenção curricular implica o reconhecimento “del espacio académico del programa educativo que se interviene, la identificación de agentes y grupos; así como de sus orientaciones y los diversos posicionamientos em su trayectoria histórica reciente” (FUENTES, 2007, p. 118).

Ao analisar as contribuições trazidas pelo *Seminario de Investigación Curriculum y Siglo XXI*, é possível verificar que mais importante do que os aspectos formais das inovações curriculares, sejam eles relativos a avaliação, métodos ou materiais considerados inovadores, há o destaque para o movimento de formulação de significado das transformações curriculares junto aos sujeitos e às instituições numa perspectiva de processo. Que tipo de relações entre os sujeitos está presente nos processos de inovação curricular no ensino superior? Seriam elas verticais ou horizontais? Que resultados estas relações produzem nos contextos institucionais?

Carbonell (2002, p. 27) chama atenção para a seguinte questão:

[...] está demostrado que as propostas que vêm de fora, sem a participação e envolvimento dos professores, no geral, circunscrevem-se a mudanças secundárias: normativas, de linguagem e de atualização de alguns conteúdos – isso sim, com forte impacto de um desenho modernizador-, que pouco alteram o sentido do conhecimento, das relações cotidianas entre os que ensinam e aprendem e da cultura docente.

É importante verificar que nos estudos, pesquisas e experiências aqui expostos, a inovação nas instituições de educação direcionam-se a algo novo. Transparece, ainda, a intencionalidade das ações cujo objetivo é a melhor qualidade para as práticas educativas, sendo caracterizada pela posição que procura mudanças significativas do ensino e na aprendizagem.

2.3.2 VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior, Inovação e Qualidade na Docência, 2012.

Consideramos que a forma como professores e pesquisadores se relacionam com a inovação em suas dimensões teóricas retratadas em experiências e reflexões que embasam seja a de maior importância nesta trajetória de pesquisa que desenvolvemos.

Concordamos com Deslauriers e Kérisit (2008, p. 130), quando expressa que “uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações”. Assim, o registro da memória recente estabelece um vínculo com o tema que estamos investigando e, ao mesmo tempo, situa a nossa pesquisa no diálogo com outros pesquisadores dessa área, nos seus pontos de identificação e diferença. Dando prosseguimento ao percurso investigativo sobre o conceito de inovação em eventos e debates no campo da educação, buscamos os registros de estudos nos Anais do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior, Inovação e Qualidade na Docência, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, intitulado Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência - julho de 2012. Para tanto, selecionamos os trabalhos que traduziam a preocupação com as inovações no ensino superior, manifestadas em debates teóricos ou experiências significativas. Nosso objetivo foi verificar as tendências investigativo-formativas das práticas inovadoras emancipatórias e que apontem para a superação de atitudes voltadas para o tecnicismo, no sentido do estabelecimento do diálogo necessário com a formação profissional dos alunos. Acreditando na relevância desta pesquisa, procuramos contribuir com este debate.

Foram tomados aleatoriamente dez trabalhos, divulgados nos Anais do Evento, e catalogados pelo enfoque dado sobre “inovação” em suas abordagens.

a) Os pesquisadores que ligam a ideia de inovação à renovação, transformação de algo, proposta teórico-prática de mudança.

No texto intitulado “Qualidade da Gestão Pedagógica na Educação Superior: saberes e fazeres dos professores formadores”, as autoras recorrem à teoria de Veiga (2006) para destacar primeira característica do ensino superior, que é a indissociabilidade entre ensino - pesquisa - extensão, o que requer metodologia especialmente direcionada à construção do conhecimento, requerendo do professor uma atitude de intelectual crítico.

Outra característica que aparece na fala dos professores sujeitos da pesquisa está ligada à inovação quando: rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; [re] configura saberes, procurando superar as

dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética (LUNARDI; MOROSINI, 2012, p. 5444).

A inovação ligada à renovação das formas de ser e estar no magistério superior parece estar situada no seguinte movimento: as transformações sociais que influenciam os professores, enquanto estes tentam acompanhar este processo “de dentro para fora”, ou seja, ressignificando suas práticas, saberes e bases que as fundamentam.

De acordo com Alarcão (2003), na sociedade da informação e da comunicação, o professor não é o único transmissor do saber e, por isso, seu papel lhe impõe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações e, para tanto, precisa ser um sempre aprendiz destes novos desafios.

A esperança na criação de respostas aos novos desafios, de forma a dar um sentido diferente para as práticas já cristalizadas, é o conteúdo esperado no texto “Assistência pedagógica aos docentes da educação superior em busca da inovação na Universidade: o caso de uma IES comunitária de Santa Catarina”, segundo o qual

Esses profissionais, chamados de assistentes pedagógicos, são técnicos em assuntos educacionais atuando ao nível do ensino superior. Sua função é auxiliar coordenadores de curso e professores em atividades de planejamento do ensino, avaliação de curso e formação pedagógica continuada. É uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo analisar a atividade desses profissionais em relação à sua contribuição para a inovação no ensino de graduação em uma instituição de ensino superior comunitária de Santa Catarina. Como instrumento de coleta de dados, elegeu-se a entrevista semi-estruturada a ser aplicada para os sujeitos arrolados. Todas elas entrevistados assistentes pedagógicos e professores de cursos de três áreas do conhecimento e campos profissionais: Saúde, Engenharias e Direito, da referida universidade. Seu conteúdo foi categorizado de forma a se identificar as ações realizadas pelos assistentes pedagógicos em suas interações com professores (BAZZO; SILVA, 2012, p.575).

A preocupação com a qualidade do ensino superior por meio da pesquisa realizada com todos os envolvidos nos processos de ensinar constitui para as autoras uma busca de inovação no contexto universitário. Nesta direção, Masetto (2012, p. 34) explica que

A formação continuada estará permitindo uma consideração do que se faz até então com a abertura para um novo a ser construído daí para frente numa linha de evolução e crescimento pessoal e dos docentes. [...] Lembramo-nos que toda inovação é um processo no qual será necessária a gestão democrática que permita o encaminhamento dos confrontos de culturas pedagógicas existentes detectando as causas procurando estabelecer pontos de encontro entre os participantes.

Visando à retomada de um processo formativo que parte do aluno real, em suas possibilidades e limites, o texto mostra a necessidade do diálogo com eles, para que a formação seja implementada. Nessa direção é expresso o texto “A unidade temática estudos e desenvolvimento de projetos na matriz curricular do curso de licenciatura em Matemática da UFTM”.

A inovação aqui poderia ser entendida não apenas como a proposta da prática, mas a retomada do que se discute em educação sobre partir do aluno real e não do aluno idealizado, verificando sua necessidade para uma formação eficaz e eficiente. Mais do que uma prática inovadora, percebemos uma visão global do processo de ensino-aprendizagem, verificando a adequação do currículo às necessidades dos alunos (OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 3598).

Esta questão é complementada por Foresti e Pereira (2004), quando nos lembram da necessidade de uma convivência comunicativa que nos revele as expectativas dos alunos e suas necessidades, com base para uma proposta metodológica.

Com os conceitos de reconfiguração, ressignificação e retomada, os autores percebem os processos inovadores como ponto de partida de uma reflexão sobre a realidade e as necessidades de mudanças e as operacionalizam, requerendo para tanto a abertura do diálogo para as novas demandas sociais.

b) Inovação com Enfoque nas Novas Tecnologias

As novas tecnologias entram nos debates sobre os processos inovadores, uma forma de potencializar acessibilidade e ampliar a possibilidade de inserção nos espaços virtuais com vistas à integração do aluno na sociedade da informação. Igualmente necessários são os dispositivos tecnológicos como auxiliares do trabalho pedagógico. Assim está o texto “O ensino colaborativo online (ECO): promovendo inovações no trabalho pedagógico no Ensino Superior”

O ensino colaborativo *online* (ECO), o EC mediado por computadores conectados em rede, é uma modalidade recente, viabilizada pelo avanço e disseminação dessas tecnologias. Estudos sugerem que o EC pode contribuir para o fortalecimento da colegialidade docente, para a formação inicial e continuada dos professores e para o ensino de temas interdisciplinares. Contudo, verificam-se diversas barreiras de natureza institucional, cultural, econômica, pessoal, entre outras, que dificultam a difusão de práticas de EC no contexto da educação superior presencial. Argumentamos que as novas tecnologias de infocomunicação (TICs) podem potencializar a mobilidade, a interatividade e a colaboração não só entre aprendizes, mas também entre docentes e, dessa forma, permitir a superação de muitas daquelas barreiras. (TRACTENBERG, 2012, p. 1068).

O autor explica que esta não é uma modalidade nova, no entanto o ensino colaborativo, mediado por computadores conectados em rede, constitui avanço na interferência das tecnologias no trabalho do professor. Há uma importante consideração nesta modalidade: o fortalecimento do colegiado docente para a formação inicial e contínua, a interatividade e a interdisciplinaridade, constituindo-se, assim, uma modalidade potencialmente inovadora, segundo seu autor.

A defesa de que a inovação tecnológica pode ser suporte para a inovação pedagógica se encontra no trabalho intitulado “Desafios para inovação pedagógica na universidade do século XXI”.

Muitas das inovações que se desenvolvem nas universidades contemporâneas refletem demandas das agências de avaliação ou de fomento à pesquisa ou demandas do setor produtivo. De certa forma, tais inovações têm caráter de inovação tecnológica e se destinam a ampliar alternativas de inserção nos mercados globais. A inovação tecnológica possui relevância para os países inseridos no mundo competitivo. O desafio da universidade, no entanto, está em colocar ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica (LEITE *et al*, 2012, p.12).

Ao discutir os resultados dessa pesquisa aplicada com docentes que trabalham com o tema da Inovação Pedagógica, a autora em estudo compreende que a definição de inovação pedagógica é sempre uma busca de novas visões que vão além da cognição instrumental e procura resguardar a diversidade das instituições, universidades e centro universitário. A experiência e expertise dos respondentes assinalou que a inovação pedagógica pode ser medida por analisadores, suas evidências e marcadores e confirmou fortemente a definição de inovação pedagógica como a busca de diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental.

O desafio da universidade do século XXI requer um compromisso com a formação humana de formadores e de formandos.

As TIC não são, assim, consideradas apenas em uma dimensão técnica, mas como campo de conflitos sociais, fundados nas diferentes formas de acesso e de apropriação. Por esta razão, além de se considerar as maneiras como os sujeitos se relacionaram com os objetos técnicos, devem também ser levadas em conta as particularidades decorrentes das diferentes formas de inserção social, econômica e cultural destes sujeitos. Ou seja, observamos o que as tecnologias provocam no comportamento dos sujeitos e também o que os sujeitos fazem com as tecnologias (PEIXOTO, 2011, p. 109).

O trabalho intitulado “Novas tecnologias na Educação na Universidade do Porto: desafios à inovação” é assim expresso:

A Universidade do Porto (U. Porto) estabeleceu o uso das novas tecnologias na educação como uma prioridade nas suas estratégias de atuação para os próximos anos, com base no desígnio de inovação que já lhe é reconhecido. Através da sua Unidade de Novas Tecnologias na Educação (NTE), a U. Porto iniciou a sua política de sensibilização para o *e-learning* em 2003 com um projeto-piloto que pretendia criar condições para, de uma forma sistemática e sustentada, incrementar o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos na Universidade, numa perspectiva de *blended-learning*. [...] (MARTINS, 2012, p.1103).

No âmbito da política de sensibilização e apoio sistemático aos professores, o projeto efetiva a utilização das novas tecnologias na educação e o uso da internet no processo ensino-aprendizagem.

Numa procura constante da melhoria da qualidade do ensino e persecução dos objetivos ambiciosos traçados, a Universidade do Porto quer em 2011, ano do seu centenário, estar colocada nos rankings como uma das 100 melhores instituições de Ensino Superior da Europa. Para tal, os desafios são imensos, mas realistas. Paralelamente a estes projetos específicos anteriormente apresentados, a Universidade do Porto continua a acompanhar a evolução do e-learning de uma forma geral, estando particularmente atenta a novas áreas, como m-learning e opencontent (IBIDEM, p. 1103).

Segundo Masetto (2010), em seu livro “O Professor na Hora da Verdade”, o surgimento da informática, da telemática e dos demais recursos ligados à tecnologia se constituiu fator de grande importância na transformação para os professores e alunos, pois repercute diretamente em novos formatos para suas produções científicas e para as demais modalidades de ensinar e de aprender, em todas as áreas do conhecimento. Entendendo dessa forma, caminhar de mãos dadas com as mudanças tecnológicas a serviço de uma docência de qualidade é possível, quando trabalhamos em regime de cooperação, exploração das informações e dados que possam enriquecer o diálogo e incentivar a aprendizagem colaborativa.

c) Metodologia de caráter inovador

O texto “O portfólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico” apresenta importantes reflexões sobre o papel do professor na escolha de mecanismos mobilizadores de sua ação docente. Com efeito, o portfólio reflexivo revela-se como possibilidade formativa e inovadora.

Com esta comunicação pretende-se dar a conhecer os resultados de uma experiência de docência universitária, sobre o uso do e-portefólio reflexivo como metodologia alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação, realizada na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto. Este estudo envolve setenta e seis professores do ensino artístico (de três

escolas profissionais e quatro academias de música), que frequentaram/frequentam o Mestrado em Ciências da Educação-Música, edições de 2009-2011, 2011-2013 e 2012 - 2014, desenvolvido em conjunto pela Faculdade de Educação e Psicologia e a Escola das Artes, assim como, os estudantes do Mestrado em Ensino da Música - Especialização Canto, desenvolvido pela Escola das Artes (ORVALHO, 2012, p. 486).

A autora reconhece que no estudo em pauta uma atitude inovadora de ensino e pesquisa, no sentido de fazer do ensino uma experiência de metodologia de avaliação de aprendizagem capaz de efetivar o processo reflexivo dos alunos. Continua a autora em estudo:

Esta comunicação inscreve-se na problemática da avaliação das aprendizagens e da melhoria das práticas pedagógicas no ensino superior, assentes num paradigma de inovação e mudança, com apresentação de exemplos ilustrativos do que se produziu, numa abordagem metodológica de investigação-ação, que se considera ser uma mais valia em relação a outros estudos que parecem ser, de um modo geral, ainda bastante presos à ponderação sobre as vantagens da utilização portfólio. Considera-se relevante e pertinente a divulgação dos resultados desta experiência, para que se aprofundem, através de estudos mais sistemáticos, a identificação de estratégias adequadas à melhoria da qualidade do processo de ensino, aprendizagem e avaliação no Espaço Iberoamericano de Ensino Superior (IBIDEM, p.486).

Assim, a prática pedagógica assume caráter de conhecimento de vida e profissão que se agrega a atividades de pesquisa, de construção de uma identidade profissional colaborativa no próprio espaço e percursos acadêmicos. Peixoto (2011) destaca que as relações pedagógicas precisam realizar as distinções entre os sujeitos destas relações e considerar as peculiaridades histórico-culturais destes sujeitos.

Na elaboração de uma metodologia de ensino superior que responda aos desafios requeridos pelas instituições desse patamar acadêmico, com o objetivo de formar professores para as demandas da sociedade atual, está situado o texto “A reflexão da prática pedagógica universitária na formação docente: uma experiência na Universidade Católica de Brasília”:

Esse artigo traz reflexões a partir da experiência da disciplina Introdução à Educação Superior da Universidade Católica de Brasília - UCB, destinada aos ingressantes dos cursos de graduação, com três objetivos: i) oferecer soluções de inclusão pedagógica àqueles cuja educação não desenvolveu formação metacognitiva adequada; ii) construir uma relação pedagógica baseada na autoria, autonomia e no protagonismo do estudante, de modo que possa apropriar-se da sua história e emancipar-se intelectualmente; iii) acolher e desenvolver o sentimento de pertença à universidade, aproximando-a à vida cotidiana dos alunos (UCB, 2010). [...] As conclusões sugerem caminhos alternativos a uma docência muitas vezes solitária e endógena que não favorece espaços de troca no meio acadêmico, por meio da formação continuada em serviço a partir do compartilhamento dos registros da prática pedagógica entre professores, estratégia que se tem

mostrado importante no enfrentamento dos atuais desafios da universidade brasileira (SCÁRDUA; SCHOLZE, 2012, p. 1057).

Assim, o trabalho analisado por meio do compartilhamento dos registros constitui um espaço de formação. Podemos verificar que coexistem diferentes ideias de inovação, ou seja, o que constitui inovação decorre de uma pluralidade de perspectivas e opiniões (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000).

d) Desenvolvimento Curricular

O trabalho intitulado “Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da universidade de Cabo Verde” entende,

No contexto universitário, e tal como acontece ainda na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), não obstante as suas opções estatutárias, o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado é, ainda, o grau académico, sobrevalorizando-se, assim, o saber específico do campo disciplinar, com menor relevância atribuída, de facto, à formação pedagógica como uma das dimensões constitutivas da profissionalidade docente, reflectindo-se esta postura, nomeadamente, nas práticas de recrutamento do pessoal docente. Não obstante, os resultados da investigação levada a efeito permitem constatar que, a nível da Uni-CV, tem vindo a assumir-se, progressivamente, o princípio da centralidade do estudante na construção da sua aprendizagem e o desafio de os docentes articularem adequadamente os aspectos epistemológicos e pedagógicos da formação universitária, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos (VARELA, 2012, p.1227).

Diante dos estudos, o autor explica que, no contexto marcado pela transição do modelo de transmissão para o paradigma da aprendizagem, é possível evitar as potencialidades da cultura de uma aprendizagem emergente que está sendo constituída.

Nessa direção, Hargreaves (2002) assinala ser necessário considerar a mudança que nela está ocorrendo - em três campos fundamentais – em que esta mudança exerce impacto sobre o carácter e a organização do ensino: trabalho, tempo e cultura. Segundo esse autor, para compreender o impacto específico da mudança educativa do mundo pós-moderno, temos de compreender também o lugar que os professores ocupam na mudança, pois a participação destes profissionais na mudança educativa é vital para que as reformas da educação aconteçam, uma vez que os educadores são, também, aprendizes sociais.

O trabalho intitulado “Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência” é justificado pelos seus autores com as seguintes reflexões:

Consideramos neste trabalho a possibilidade de que o paradigma técnico-linear disciplinar, ainda dominante no cenário educacional, vem se mostrando inadequado para articular o conjunto de alterações necessárias à inovação na educação superior, colocando como desafio a necessidade de buscar modelos curriculares construídos sob novas bases, capazes de promover uma visão integrada, complexa, global e emancipatória do conhecimento. Frente a isso colocamos a questão que orienta essa discussão: quais as possibilidades de um currículo por projetos constituir-se em uma inovação na educação superior e promover novas maneiras de trabalho e ação docente? Esse questionamento nos levou a um estudo exploratório descritivo analítico de abordagem qualitativa. Procedemos a um estudo teórico sobre currículo e projetos tendo em vista a descoberta de novas relações, conceitos e significados entre esses dois campos e uma investigação empírica que permitisse confrontar, validar e ampliar o quadro teórico inicial. O estudo teórico sobre projetos, currículo e educação superior orientou a definição das categorias analíticas. A pesquisa de campo teve como cenário a Universidade Federal do Paraná-Unidade Litoral, instituição sediada no Brasil que vem desenvolvendo uma organização curricular alternativa e uma proposta pedagógica fundamentada em projetos. (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2012, p. 7760).

Com os resultados da pesquisa, os autores aportam a seguinte reflexão: o currículo por projetos é um caminho inovador para a qualidade da docência no ensino superior, pois, como teoria curricular, supera os modelos tradicionais na sua estrutura e dinâmica organizacional, o que implica mudanças fundamentais no corpo docente. Dialogando com esta questão, Lampert (2000) nos ensina que a inovação, antes de ter o compromisso com a manutenção do sistema, necessita ir ao encontro dos desejos e das necessidades dos sujeitos em formação, pois são estes que elaboram e reelaboram a história.

2.3.3 XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP-Campinas – 2012.

Para realizar este estudo exploratório, selecionamos dez artigos publicados nos Anais do XVI ENDIPE (2012), com o objetivo de verificar o enfoque inovador concedido por professores e pesquisadores dados a este conceito. A discussão trazida por Masetto (2012), juntamente com os estudos FORPEC, mostra que a atividade docente na lógica tradicional, centrada no ensino, precisa ser superada pela dimensão com fulcro na aprendizagem. Neste sentido, configura-se o surgimento de um protagonismo coletivo, segundo o qual as alterações no campo da produção do conhecimento em projetos inovadores na educação superior requerem o envolvimento da organização institucional como um todo e da formação docente para este processo inovador.

Dividimos os trabalhos analisados em três enfoques: os que se aproximam da análise de práticas pedagógicas inovadoras, da pesquisa inovadora e do estudo dos projetos

inovadores. Para a seleção dos artigos, tivemos o cuidado de verificar se na temática de cada um figurava a palavra “inovação”. Nosso objetivo foi trazer as reflexões dos professores pesquisadores sobre o tema em estudo nesta tese.

a) A Inovação com o enfoque nas práticas pedagógicas

O trabalho defendido no ENDIPE como o nome “Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio” se preocupa com a formação de qualidade para os professores de uma escola pública de qualidade, tomando a escola como um espaço de formação, com características inovadoras pelas trajetórias colaborativas da sua implantação.

Os autores fazem um relato reflexivo sobre a caminhada de criar e implantar um Programa de Estágio no modelo do PRP da UNIFESP, e o enfrentamento de questões de fundo expressos no espaço da formação de professores, como pedagógicos, curriculares e formativos. No empenho de articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão, mediada pelas experiências e experimentações, observação e análise dos estagiários. O Programa objetiva que estes sujeitos sejam protagonistas na produção de mais conhecimentos – da escola e para a escola.

O período de imersão propicia ainda o contato sistemático com a realidade educacional e escolar, trazendo situações que requerem análise reflexiva. Existem, muitas vezes, ações com traços imobilizadores, em que o desânimo e a crítica aos processos e aos profissionais de ensino, sem que as reais condições da escola pública brasileira sejam consideradas. Há, sem dúvida, a necessidade da observação criteriosa, do olhar investigador, do incentivo à conscientização dos residentes, no sentido de um posicionamento ético ante as possibilidades e limites de atuação do profissional do magistério e não apenas para a constatação de problemas (PANIZZOLO *et al.*, 2012).

Observamos que a tentativa de organização e implantação da residência pedagógica procura atender às mudanças das políticas de educação e da realidade social em que está inserida. Nessa direção, Hargreaves (2002) afirma que os professores são cobrados por mudanças nos últimos anos, quando o peso da reconstituição nacional é imprimido na responsabilidade das instituições de educação. Segundo esse autor, para compreender o impacto das mudanças na educação na atualidade temos que compreender também o lugar que os professores ocupam na mudança.

O trabalho “A prática de ensino e o projeto de extensão, escola laboratório uma alternativa de melhoria de qualidade do ensino fundamental: constatações e proposições” de

inovação pedagógica retrata uma experiência de inovação pedagógica ocorrida no Estágio Supervisionado.

[...] os resultados do estudo apresentam proposições que indicam que a prática de ensino mediada pela extensão universitária revela-se como uma prática de inovação pedagógica no campo acadêmico e como ação formadora colaborativa que dá sentido e produz saberes docentes marcadamente éticos, humanizantes, além de revelar-se como possibilidade real de melhoria de qualidade do ensino fundamental da escola pública (ROSA, 2012, p. 02).

A inovação realizada pela via do Estágio Supervisionado, na perspectiva de um projeto de extensão, aponta para a tentativa de integração e apropriação de saberes da profissão docente.

São importantes porque diversificam as ações do estágio e deslocam o lugar deste como sendo o de mera reprodução, numa perspectiva aplicacionista, para uma prática inovadora nesse campo. Nessa linha de pensamento, situo a extensão universitária como dispositivo de formação e como práxis mediadora na produção/apropriação de saberes diferenciados. O ensino, a pesquisa e a extensão articulados e trabalhados de forma indissociáveis, contribuem para a formação de professores éticos, sensíveis e humanizados. Ou ainda, as relações pedagógicas desenvolvidas no campo de estágio, são também relações de poder que geram saberes e fazeres cotidianos marcadamente humanizadores (IBIDEM, p. 08).

A experiência acima mencionada revela o esforço de inovação, não apenas, em relação às metodologias tradicionais de estágio, mas também das concepções e preocupações com a formação de educadores na preparação para o magistério.

O escrito “Escola como espaço de formação: A construção de experiências inovadoras em parceria com a universidade” considera a necessidade da formação docente de qualidade, como expressa seu autor:

[...] Parte-se do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que é a partir de suas próprias experiências que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas. Acredita-se que o local de trabalho dos professores é um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, logo, de teorias, conhecimentos e de saber-fazer peculiares ao seu ofício. O texto examina o quanto as experiências relatadas têm caráter inovador, provocando rupturas na forma de conceber o conhecimento, na compreensão da relação teoria/prática, no protagonismo de professores e alunos, na forma de mediar conhecimentos, relações e conflitos (FORSTER, 2012, p. 14).

A reflexão revela que os processos de investigação pedagógica no interior do trabalho docente são capazes de mobilizar competências e saberes que promovem a contínua aprendizagem da profissão. Com efeito,

A inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que tem algum tipo de relação com ela (HERNANDEZ *et.al*, 2000, p. 19).

b) Enfoque inovador na pesquisa

O trabalho intitulado “Desenvolvimento profissional de professores e inovações curriculares no contexto político-institucional da rede Estadual de São Paulo: Avanços e limites de Grupo de Pesquisa Colaborativa” aborda um processo de características inovadoras, ligando o desenvolvimento profissional e a melhoria da educação, por meio da pesquisa colaborativa. Levando em conta que o professor é um intelectual em processo de formação, o autor defende uma abordagem crítica em parceria com a escola pública.

Este trabalho se situa no campo que valoriza a participação de professores em atividades de pesquisa, considera esse movimento como parte importante da formação, **desenvolvimento profissional e da própria melhoria da educação**. Defende que o professor deve se tornar um intelectual e um agente para determinar o **currículo** da escola. Adota a ideia de que o trabalho planejado coletivamente, a discussão e a implementação individual formam o conjunto relevante para o professor refletir sobre o seu trabalho e sobre as restrições institucionais, curriculares e culturais da escola. Organiza grupo de pesquisa colaborativa e promove articulação de professores de diferentes formações, trabalhando em unidades escolares distintas, para desenvolver inovações curriculares com estudantes do ensino médio da rede estadual. Professores engajam-se em atividades de pesquisa e adotam abordagens críticas para examinar seu trabalho e avaliar seus alunos a investigar problemas ambientais urbanos. Este texto objetiva contribuir para construir indicadores do desenvolvimento profissional de professores engajados em grupo de pesquisa colaborativa, universidade e escola pública (GONÇALVES, 2012, p. 02).

Importante é verificar o papel de grupos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento docente. As dificuldades da realidade atual são consideradas desafios para pesquisadores da educação e um espaço para repensá-la, reconsiderar, o currículo e a formação de professores. Assim, a atitude inovadora está ligada ao desenvolvimento dos professores, como pesquisadores da própria prática.

A prática educativa se compõe de um caráter ético que reside nela mesma que, como toda atividade “prática” humana, a diferencia da atividade técnico instrumental, encontra seu valor em seu sentido mesmo e não como meio ou instrumento para alcançar objetivos extrínsecos. [...] Os meios não podem

ser independentes dos propósitos ou fins não justificam os meios. Você precisa entender que o valor humano é derivado da finalidade educativa devem reger princípios de ação que são implementados na prática educativa (ELLIOTT, 2005, p.10 e 11).

Na visão do autor a práxis norteia o professor pesquisador. Assim, defende a posição de que a ética e a intencionalidade com que os professores desempenham seu trabalho devem refletir o seu caráter educativo ou apenas informativo.

Ações inovadoras vistas como um processo formativo dos docentes utilizam as atividades de pesquisa colaborativa. Com o enfoque no ensino de História e Geografia, esta experiência que recebe o nome de “Inovações curriculares voltadas para estudos das dinâmicas naturais e sociais: diálogos entre grupo de pesquisa colaborativa e alunos da pedagogia” vê na pesquisa a possibilidade formativa capaz de traduzir as mudanças dos professores.

Este trabalho estabelece relações da formação continuada de professores do ensino básico e da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia. Trata de questões curriculares no contexto da formação de professores. Descreve diálogo entre grupo de pesquisa colaborativa e a construção de programas das disciplinas: “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências” e “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia”. Grupo de pesquisa colaborativa apoia-se na investigação do trabalho docente mediante análise de inovações curriculares voltadas para a natureza e vinculadas às Geociências. Analisa inovações curriculares voltadas para o estudo da natureza, apoiadas nos princípios metodológicos desenvolvidos no grupo de pesquisa. Inovações curriculares introduzidas para alunos do curso de Pedagogia propiciaram aprendizagem de aspectos específicos do conteúdo específico, com a Didática e o entendimento do contexto da escola pública (SICCA; FERNANDES, 2012, p. 14).

Justifica-se a pesquisa colaborativa como um instrumento de formação continuada e de criação de metodologias de ensino, gestadas na própria prática e nos estudos teóricos produzidos pelo grupo de investigação.

Nosso ponto de partida é que as inovações já estão nas escolas, que em boa medida são os professores os seus administradores, mas que é necessário aproxima-se do que acontece nas instituições para aprender criticamente com as inovações que os professores realizam. O papel do pesquisador é, então, determinado por uma metodologia de trabalho que pretende ‘produzir conhecimentos novos’ para todas as partes envolvidas na situação ou na inovação que se analisa (HERNANDEZ *et.al.*, 2000, p. 35 e 36).

Mesmo em experiência contingente, destacada de um contexto mais amplo por se restringir ao estudo da Geociência, o trabalho retrata o esforço de um grupo de referência.

Esta é uma das características de inovação destacada por Masetto (2012), quando relata que uma condição básica para um projeto inovador é a participação daqueles que a ele pertencem desde o início.

Com o argumento de que a investigação do lugar com origem nos conteúdos disciplinares é constituirmos uma experiência de inovação curricular, o artigo denominado “Inovações curriculares: histórias e culturas africanas e afro-brasileiras ressignificadas nas vivências de afrodescendentes” assim se posiciona:

Este trabalho expõe resultados parciais de investigação sobre inovações curriculares referentes ao ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e as subjetividades de populações afrodescendentes. O estudo focaliza abordagens curriculares que interferem positivamente nas subjetividades de estudantes afrodescendentes, com o objetivo de contribuir para as práticas pedagógicas no campo da educação as relações étnico-raciais. Há o entendimento de que as práticas pedagógicas de empoderamento têm sido eficazes na desconstrução dos estereótipos ainda tão presentes em alguns livros didáticos e em práticas didáticas que celebram mitos nacionais, bem como na superação das imagens que tendem a dificultar o processo de identificação positiva dos afrodescendentes. (SANTOS, 2012, p. 13).

A experiência do grupo de pesquisa mobilizou saberes que vão além de observação e descrição dos lugares estudados. Tais reflexões são, ao mesmo tempo, um espaço de formação docente.

A aprendizagem dos docentes no grupo de pesquisa, que se configura como espaço interdisciplinar, apoiado nas em estudos das Geociências, possibilitou um novo olhar sobre a Natureza e a proposição de uma inovação curricular no curso de formação de professores, articulando saberes e conteúdos específicos à prática docente, desafio analisado na primeira parte deste artigo (IBIDEM, p. 24-25).

Um traço inovador na pesquisa é indicado pelos estudos contidos no trabalho intitulado “Concepções e práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil: limites e possibilidades para a transformação”, segundo seus autores, é necessidade de uma dimensão crítico-reflexiva.

Mesmo com o emprego das pedagogias ativas e demais estratégias de aprendizagem, para os autores, tais estudos carecem de uma abordagem crítica sobre a educação infantil no Brasil.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as professoras apresentaram indícios de práticas pedagógicas relacionadas com as pedagogias ativas, particularmente associadas às contribuições de Freinet. Procuram formas diferentes e mais atrativas de educar. Buscam considerar os interesses dos

alunos, entendem que cada aluno aprende de uma forma e que o contexto em que estão inseridos influencia a aprendizagem. Entretanto, não foram identificadas práticas inovadoras na perspectiva crítica a qual parece estar ainda distante da realidade da educação infantil no Brasil. Ressalta-se, assim, a importância da perspectiva crítica de inovação e suas possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica das professoras para que possam questionar o conhecimento considerado socialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem, colaborando, assim, para a transformação da educação (FERNANDES; BLENGINI, 2012, p. 27).

Este trabalho reconhece os avanços das inovações realizadas nas últimas décadas no campo da educação, como revelam seus autores.

c) O enfoque no desenvolvimento de projetos inovadores

O ensino jurídico, na perspectiva de um projeto inovador, é mostrado por Masetto e Tavares (2012), na experiência estudada pelo Grupo Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (FORPEC), com o foco na formação de professores.

Alterações profundas na sociedade contemporânea influenciam decididamente as áreas de trabalho estabelecendo novas exigências e novos profissionais, não contemplados, em geral pelos currículos de formação até hoje em vigência inclusive no ensino jurídico que se tornou o foco desse artigo. Realizou-se uma investigação num Curso novo de Direito de uma Universidade da cidade de São Paulo, no final de 2010 e no ano de 2011 com a intenção de conhecer e refletir sobre os processos de formação docente na implantação desse currículo inovador. [...] Afinal se pode bons resultados na consecução de qualquer projeto inovador se os docentes assumirem apenas uma mudança didática superficial, sem que suas concepções sejam repensadas e reestruturadas na direção de um novo contrato de ensino (MASETTO e TAVARES, 2012, p.02).

A reflexão explica que as inovações não se resumem a técnicas de ensino e a mudanças na prática pedagógica das aulas. Elas exigem um conjunto de iniciativas institucionais e, principalmente, a adesão dos professores. A atitude diferenciada e expandida de professores dispostos a efetivar a proposta propiciou o redesenho das prioridades do ensino jurídico e as mudanças curriculares. “Um projeto consolidado de formação registrado e assumido por todos tendo em vista que o professor compreenda o aluno como o centro desse novo processo de formação profissional” (IBIDEM).

Ações abrangentes de inovação trazidas por Couto (2012), no texto “A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR-LITORAL” apresenta mudanças no interior do Projeto Pedagógico.

[...] Determinados autores (Santos, 2008; Chauí, 2001, 2003) apontam a crise da universidade e a urgência de mudanças para que essa instituição não

perca sua função e significância social. Dessa maneira, será avaliado em que medida projetos que, a princípio, podem ser classificados como inovadores cooperam para a transformação do ensino superior na direção do que é esperado para o cumprimento de sua função social e de que forma interagem com as discussões no campo da pedagogia universitária (COUTO, 2012, p. 10).

A pesquisa retrata experiência inovadora baseada na busca de responder às mudanças sociais que afetam a formação e as exigências profissionais para o contexto atual. Nessa direção, os avanços alcançam a dimensão coletiva na concretização do Projeto Pedagógico:

A UFPR-Litoral tem um objetivo delimitado, descrito em seu PPP e, por meio de uma metodologia inovadora de ensino e um embasamento na prática docente coerente de seus professores com a proposta, tenta colocar esse objetivo em ação, assumindo como função da universidade o desenvolvimento de toda uma região (IBIDEM, p. 11).

Para a autora, a amplitude inovadora efetiva-se junto às condições da região em que está situada a universidade, tentando superar as lacunas e abrir novos rumos. Ela aproxima-se, conceitualmente e nas suas práticas de Masetto (2004), quando indica que:

Inovação na educação superior deveria ser entendida como conjunto de alterações que afetam pontos-chaves e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior (IBIDEM, p. 197).

Com o texto “Gestão de Currículo e Formação de Professores em Cursos de Pós Graduação *lato sensu*”, Gaeta e Prata-Linhares (2012) refletem a respeito do desenvolvimento de uma experiência pedagógica, vivenciada em um programa de formação profissional em Turismo e sua evolução em busca de um processo de qualificação, que envolveu uma sequência de estudos e ações para que este pudesse ser caracterizado como “projeto inovador”:

Em 2006 o quadro docente já tinha outras características, sendo composto por pesquisadores e estudiosos do turismo para o trabalho pedagógico, mas ainda e sempre contando com o apoio dos profissionais que atuavam no mercado e levavam as discussões da realidade de suas vivências e de suas práticas. O processo de formação contava com ações coletivas pontuais, como palestras, *workshops*, participação em congressos. [...] Já havia disponível na IES para os professores, que por iniciativa própria quisessem se inscrever no Curso de Pós Graduação *lato sensu* em Docência para o Ensino Superior em Turismo, Hotelaria e Gastronomia (IBIDEM, p. 10).

O trabalho demonstra que os projetos inovadores requerem a interação das dimensões pedagógicas e administrativas junto aos docentes, de forma contínua e dialogal.

O percurso exploratório pelos eventos do campo da educação, relativamente às experiências consideradas inovadoras por seus autores, nos chamou atenção para algumas reflexões:

- Ações contingentes com características de mudança são consideradas inovadoras, no entanto, estas buscas funcionam na perspectiva de pistas de inovação, que começaram a se afirmar em sua organização. Tanto os relatos das práticas inovadoras, como as pesquisas, precisam fazer de uma gestão inovadora, em desenvolvimento, que ultrapasse as tecnologias da informação e comunicação e de outras iniciativas isoladas, muitas vezes confundidas com projetos inovadores.
- Os artigos que focalizam experiências de pesquisa mostram que a preocupação com a temática está em expansão, principalmente na modalidade de pesquisa colaborativa. Esta aproximação com a realidade dos sujeitos em suas possibilidades e limites faz emergir novas reflexões e visões a respeito desse espaço, nem sempre tranquilo, que é o enfrentamento de novos caminhos surgidos de uma nova realidade educacional e social.
- Observamos que, nos trabalhos do ENDIPE, a categoria inovação nem sempre é tratada com o necessário aprofundamento teórico-metodológico e, dessa forma, há certa generalização do termo, que vai de pequenas experiências metodológicas ocorridas em sala de aula até projetos com maiores proporções.

2.4. INOVAÇÕES CURRICULARES EM FISIOTERAPIA NO CONTEXTO DA ÁREA DE SAÚDE: BUSCAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

As tentativas de propostas inovadoras na formação profissional na área de saúde ganharam espaço a partir de 2001 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os reclames por “ensino de qualidade” decorrentes das reformas políticas do citado período repercutiram nos cursos, historicamente tradicionais, que se voltaram para a revisão das suas teorias e práticas de ensino e aprendizagem. Estudos de Signorelli *et al* (2010), mostram que a ampliação dos estudos pedagógicos tem possibilitado que teorias, experiências e saberes avulsos à epistemologia da prática e conhecimento metodológico se refletem na área a saúde e na formação de novos profissionais da área para a sociedade contemporânea.

Nesse cenário, o processo formativo em Fisioterapia vem sendo (re) estudado, (re) visto e continuamente atualizado, agregando novos conceitos com base no cotidiano entre ensino, pesquisa e extensão: alguns autores se debruçam sobre teoria, outros sobre a prática, discutindo o ensino em Fisioterapia em diversos espaços, como fóruns e eventos específicos. Merece

destaque, particularmente, o Fórum da Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO), que se constitui em espaço privilegiado para o intercâmbio de experiências. No entanto, apesar de tanta discussão, os PPP's dos cursos de Fisioterapia da maioria das instituições de Ensino Superior (IES) parecem perpétuos, intocáveis e distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que gere transformações (SIGNORELLI, *et.al* , 2010 p. 332).

Fundamentados em Fagundes, Burnham (2005), os autores em estudo afirmam que o contexto das reformas e a inovação estiveram presentes nos cursos de graduação em saúde na tentativa de superar a fragmentação do cuidado em saúde e formar profissionais que atendam as necessidades do campo da saúde. De acordo com as temáticas estudadas, divididas em quatro categorias:

- a) Currículo inovador que agregou as seguintes subcategorias: Currículo integrado; Ações Interdisciplinares no currículo; Inovação Curricular e Formação Docente;
- b) Trajetórias de cursos de Formação em Saúde; sendo quatro de Educação Física, quatro de Medicina e uma de Enfermagem;
- c) O currículo sobre o olhar de docentes e/ou discentes;
- d) Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ou Currículo.

De acordo com o presente estudo, há predominância nas narrativas que ressaltam ações interdisciplinares no percurso e implantação e implementação dos currículos, com ênfase na docência como componente, por excelência dos processos inovadores. Chama a atenção para o volume de pesquisas sobre inovações no campo da Enfermagem e Educação Física.

Ribeiro (2005) ao investigar o Programa de Incentivo as mudanças curriculares no Ensino Médico (PROMED) aponta questões de natureza metodológica, política, histórico-cultural e científica, que interferem nos processos inovadores das escolas de medicina. Apresentando conceito de inovação e de mudança a pesquisadora vale-se de autores como Carbonell (2002) para mostrar que o objetivo da inovação é alterar a realidade pela mudança de concepção em nível micro e nas relações intra-escolares, que permitem traçar o perfil docente inovador como aquele que acompanha seus alunos nos caminhos das dificuldades e possibilidades entre o que diz e se faz, assim reivindicando a utopia. Neste sentido, situa-se o estabelecimento de conexões entre as possibilidades oferecidas por um currículo em relação a uma situação ideal, na qual se instala a formação de competência argumentativa e da tomada de consciência coletiva dos limites e possibilidades da proposta.

Mesmo em seus passos iniciais, a autora elenca outros autores que corroboram com os estudos e pesquisas sobre inovações tais como Cunha (2003), Huberman (1997) Saviani

(1980) para mostrar que as inovações podem promover mudanças nas práticas educativas vigentes, gerindo novas relações sociais entre formadores e formados. Assim, as inovações estão situadas entre saberes e poderes.

Consideramos importante registrar as reflexões de Keller Franco *et al.* (2012) quando expõe sobre o processo de reformulação curricular dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição experienciada no Centro Universitário Adventista de São Paulo. Tomando como proposta de trabalho os Grupos de Formação Reflexiva baseado em Abramowicz (2004) e por base teórica Santomé (1998), Masetto (2004) entre outros explica como o desenho curricular foi organizado em grandes eixos temáticos e módulos interdisciplinares. Para Keller Franco *et al.* (2012) esta formação multidisciplinar aglutina os seguintes módulos:

Módulos de Conhecimento Biológico que integram anatomia, fisiologia, fatores químicos e físicos responsáveis pela origem, desenvolvimento e progressão da vida; **Módulo de Promoção e Prevenção** que abordam as determinações sociais do processo saúde-doença, as políticas e programas de atenção e de educação em saúde e estilo de vida saudável; **Módulos de agravos à saúde** envolvendo estudo das alterações dos sistemas orgânicos que resultam em quebra de homeostase. **Módulo de Prática Interdisciplinar de interação Ensino, Serviço e Comunidade** que visa integrar a prática desde o início do curso e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses módulos se repetem em todos os semestres voltados para o eixo em foco (IBIDEM, p. 11). (grifo nosso).

De tal percurso emerge uma reflexão, segundo a qual uma nova organização curricular adentra em um “território contestado”, em que a tensão entre os processos conservadores e de mudança significativa de transformações.

Inserido no contexto de reformas curriculares os cursos de Fisioterapia também vivenciam experiências de reformulações. Signorelli *et al.* (2010) apresentam estudo realizado na Universidade Federal do Paraná – litoral e o Projeto Pedagógico, objetivando refletir sobre as bases que sua tentam tal projeto, o seu desenvolvimento realizado em processo de construção coletiva e os eixos curriculares da sua organização: Fundamentos Teóricos – práticos, Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais, Humanistas, com características diferenciadas o curso se desenvolve em processos interdisciplinares, pautado na complexidade do ser humano e na integração com a comunidade. Tal configuração situa-se nos fundamentos teóricos –filosóficos que defendem a complexidade, o diálogo, a Biologia do conhecer, a valorização da integridade corpo e mente, na busca da estratégias que façam um movimento contrário às tradicionais formas de conceber a aprendizagem.

Diante do seu papel de mediador o docente tem um papel de resgatar fatores intrínsecos e extrínsecos presentes nas histórias de vida dos alunos de formas a transformar crises em desafios.

Assim, tanto o projeto político da instituição quanto o do Curso de Fisioterapia devem estar em sintonia com o processo dinâmico de construção dos saberes e das necessidades socioeconômicas, educacionais, culturais e ambientais da região onde está implantado. O mesmo deve ocorrer no processo de ensino-aprendizagem, perpassando pelo conhecimento existente e permitindo a construção de novos conhecimentos, com ações inovadoras e responsáveis, relacionadas com a sociedade, em sua tríade de desenvolvimento: ser humano, ambiente e tarefas (IDEM, 2010 p.339).

Os autores em tela trazem a ideia do “inacabamento” de Paulo Freire para mostrar que é no coletivo e seus inacabamentos que os homens e mulheres fazem novos caminhos e nessa perspectiva se coloca o desenvolvimento do Projeto Pedagógico em análise.

Na busca de síntese para os estudos até agora realizados, ou seja, a educação universitária voltada para a inovação, destacam-se os estudos de Cunha (2006), nos quais a autora reflete sobre os estudos realizados por seu grupo de pesquisa, analisando experiências de ensinar e aprender de forma inovadora. Em nossos estudos identificamos experiências de inovação pedagógica na perspectiva da ruptura paradigmática. Remetendo-se aos padrões de qualidade da educação superior na realidade brasileira, Cunha (2012b) mostra que muitas das causas da dificuldade de aceitação das atitudes inovadoras na universidade estão ligadas historicamente à missão dessa instituição, voltada para a classe dominante e a supremacia econômica. Tal direcionamento caracteriza culturas, valores e disseminação do conhecimento, ainda hoje verificadas. Assim, “o conhecimento seria produzido e interpretado pelos cientistas” e transmitido pelo professor, cuja autoridade teria suas raízes “na erudição e na condição de depositário da verdade” (IBIDEM, p. 28):

Ao tomar a realidade da educação superior no país como mote de preocupação na definição da qualidade, é, sem dúvida, importante reconhecer a sua gênese. A universidade é uma instituição social e, como tal, é também tributária de uma cultura, de uma condição temporal e atingida significativamente pelas políticas mais amplas. Ela explicita as condições de seu tempo e traz as marcas de sua história.

Como resultado das suas investigações, a autora estabelece a relação de que foi possível perceber a escolha de dimensões distintas para justificar a relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão na universidade em quatro eixos: a visão epistemológica e as capacidades acadêmicas; a visão institucional e distribuição do conhecimento; a visão metodológica nas formas de produção do conhecimento e a visão política e de impacto social. A segunda

recomendação da autora fundamenta-se em Santos (2010), que são as redes como um princípio para a globalização solidária, uma vez que:

Serão essas experiências que poderão desenhar indicadores de qualidade que se afastem dos referentes que só estimulam a competitividade, como se a fragilidade de alguns não repercutisse na qualidade de todos. Que o campo de disputa que envolve os destinos da universidade possam favorecer sua condição pública e dessa condição emergir o que se entende por qualidade (CUNHA, 2012a, p. 37).

Somando as análises da autora ao percurso teórico feito nos dois capítulos trabalhados, vemos que os avanços curriculares no ensino superior, no espaço da universidade, acontecem em um contexto de reformas e inovações que a ela chegam tanto pelo movimento de transformação social do tempo histórico em que está inserida, como pelas reformas políticas no campo da educação refletidas no seu projeto pedagógico e no cotidiano da sala de aula. É, contudo, nas relações e nexos estabelecidos entre gestores, corpo docente, funcionários e alunos que fazem o coletivo institucional, na condição de sujeitos da ação formadora, que os avanços e inovações curriculares acontecem. Masetto e Tavares (2012) nos ensinam que são solicitados tempo e espaço para a formação dos professores, o projeto pedagógico inovador, como compromisso ético com a educação. Soma-se a esta questão o desenvolvimento de uma ação docente realizada no coletivo.

Com as reflexões decorrentes da trajetória teórica realizada nos capítulos sobre universidade e inovações no ensino superior, indicamos os estudos sobre o projeto pedagógico e as Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Fisioterapia, como próximo capítulo desta tese.

3. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E PROJETO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: EM TEMPOS DE INOVAÇÃO

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade (Mirian Goldenberg).

Partimos de uma reflexão sobre as considerações feitas por Hergreaves (2002), ao mostrar a tendência atual de transformação dos espaços e das atitudes de autonomia nas instituições de ensino. Importante verificar que, os tempos de inovação nos colocam diante da implantação e legitimação dos cursos de formação profissional seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais obrigatórias, como mecanismo de acompanhamento, controle e avaliação. Nessa direção também se coloca o Projeto Pedagógico, que convoca o coletivo institucional para operacionalizá-lo em atitudes democráticas, baseadas no diálogo, na troca de experiências e em práticas de compartilhamento e parceria, legitimando o cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais.

O presente capítulo objetiva situar as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico no processo de mudanças que vem ocorrendo na formação do fisioterapeuta, bem como as questões que interferem nas transformações do modelo de profissional e em sua atuação na sociedade. Com esta reflexão nos propomos ao estudo destes dois documentos, essenciais aos processos de inovação, considerando a influência dos mesmos nos avanços curriculares que podem acontecer nos espaços da educação superior.

Esta análise foi realizada nos cursos de Fisioterapia de duas universidades públicas a fim de investigar as possibilidades e limites de processos inovadores implantados neste curso. Procedemos a uma revisão bibliográfica documental, baseada em autores que estudam este campo de conhecimento, acreditando que o estudo conceitual propicia maior possibilidade de análise dos temas tratados. Dessa forma, a relação das Diretrizes Curriculares Nacionais com o Projeto Pedagógico, neste capítulo, recebe atenção especial, uma vez que os mesmos estão situados na cadeia sequencial de procedimentos que visam a implantação das reformas no ensino superior, que objetivam alterar a vida da instituição e dos que fazem o coletivo da mesma.

Nossa preocupação foi compreender como estes documentos norteadores influenciam na gestão administrativa e pedagógica, bem como na prática dos professores e nas atividades

de ensino, pesquisa e extensão, entre outras ações que se constituem elementos formadores do futuro fisioterapeuta. Dessa forma, chegamos aos elementos de referência que serviram para analisar os dados da pesquisa de campo.

3.1. PROJETO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTO

Como já dissemos a mudança da estrutura organizacional dos sistemas educacionais e das práticas pedagógicas nas instituições de ensino superior, vem sendo modificadas de forma contextualizada, juntamente com as demandas sociais da atualidade. Neste panorama, as tecnologias da informação e comunicação, entre muitos outros fatores provocam rápidas transformações e novos modos de pensar e agir.

No campo educacional, tais inovações não teriam condições de acontecer de forma isolada das demais instâncias sociais sem uma proposta conjunta de mudanças, baseadas em uma leitura da realidade, da filosofia educacional, das concepções de pessoa, de sociedade, de currículo, planejamento, disciplina, bem como de um leque de ações e intervenções e interações.

A partir de 1980, os espaços educacionais vão sendo caracterizados como campo de concretização das políticas de educação. Dessa forma, estes espaços passam de prolongamentos da administração central para se constituírem como organização social, diante da complexidade da prática educativa. O Projeto Pedagógico ganha a adesão dos educadores e se afirma como elemento que viabiliza o diálogo, revelando-se como uma necessidade para os que fazem parte das instituições de ensino. Trata-se da esperança de que, cada instituição possa traçar o seu caminho, de forma que as oportunidades de diálogo venham a favorecer o enfrentamento das questões, surgidas no interior do cotidiano institucional em confronto com a realidade social.

O Projeto é um plano global da instituição que pode se consolidar como a sistematização de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se define como o tipo de ação que se pretende realizar, considerando o posicionamento do coletivo institucional (VASCONCELOS, 2002). Assim, o Projeto Pedagógico se identifica como inovador, pela abrangência, longa duração, participação coletiva e democrática, ao caráter processual, no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação-reflexão-ação. Quanto às finalidades do Projeto Pedagógico, o autor destaca: o resgate da intencionalidade da ação para ser um instrumento de transformação da realidade; a potência da coletividade dando um referencial de conjunto para a caminhada e superação do caráter

fragmentário das práticas em educação. Tem ainda a finalidade de propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiências e eficácia), fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (caminhar com as próprias pernas), na criatividade (descobrir o próprio caminho) e na colaboração com a formação dos participantes. Assim, o Projeto Pedagógico atua nas seguintes dimensões:

Psicológico: envolvimento do grupo na tarefa; inclusão, reconhecimento do sujeito no produto coletivo; epistemológico: parte-se de onde o grupo está; coloca-se o sujeito na condição de produtor de conhecimento (e não de reproduzir ou receptáculo); político: resgate da participação, da contribuição de cada um e de todos, exercício da decisão coletiva e o pedagógico: é um aprendizado de metodologia participativa, de diálogo, de respeito pelo outro, de tolerância. (VASCONCELOS 2002, p. 21).

Verificando as reflexões do autor, percebemos que a formação dos professores que atuam no ensino superior brasileiro, muitas vezes está distante do próprio debate pedagógico por falta de tempo e de espaços de reflexão.

O ingresso deste docente na universidade, mesmo sendo através de concurso público, não lhe concede os necessários elementos de formação para responder “o que há de pedagógico no Projeto Pedagógico?”.

Há necessidade de uma formação que proporcione uma preparação para entender e lidar com a questão do ensinar e do aprender, requeridas pela educação superior. Para esta tese a questão pedagógica é entendida de acordo com Houssay (2004), como reflexão sobre a prática educativa e articulada à teoria. Os educadores devem estar preparados para concepções pluralistas, que os possibilite a viabilidade de um trabalho pedagógico competente para cada época e contexto. Nessa direção concordamos com Imbernón (2010, p. 64):

Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo realizar uma pesquisa constante (o professor capaz de gerar o conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, inculcando-lhes uma atitude de investigação, que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de caso, simulações e dramatizações.

Estas e outras posturas possibilitam o respeito pelo conhecimento pedagógico, que não se resume em aplicação de técnicas e sim a uma postura metodológica, que tem como horizonte a compreensão dos fenômenos educacionais, principalmente os ligados ao diálogo e a formação de comunidades de aprendizagem.

O debate psicológico embutido nos estudos sobre Projeto Pedagógico está caracterizado pelo envolvimento do grupo na tarefa educativa, a inclusão e reconhecimento do sujeito no produto coletivo.

Na tentativa de desenvolver um projeto inovador deve-se considerar as experiências significativas e aprendizagens da cada área de formação dos docentes, trazidas pelos professores para a qualidade do projeto pensado e executado com os que fazem o trabalho conjunto. Diante de tais evidências se faz necessário uma formação para a interatividade, objetivando uma aproximação, através de programas, que contemplem conhecimentos válidos e, ao mesmo tempo, que abra espaço para a uma visão dialética sobre as atividades do professor nas instituições.

Estes professores precisam ser instigados a valorizar os processos contínuos de formação, bem como a necessidade de uma atualização permanente, em função das mudanças que precisam ser implantadas, e dessa forma, ser capaz de produzir e criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão tendo sua prática como ponto de partida e de chegada (IMBERNÓN, 2010).

A versão do autor nos leva a pensar que um dos grandes desafios do desenvolvimento de um Projeto Pedagógico inovador é a necessidade do reconhecimento do grupo, que é composto por pessoas com identidades, história de vida e visão de mundo diferentes. Dessa forma, se ressalta a importância do professor reconhecer suas próprias limitações perante o grupo e os entraves, possibilidades e limitações que se constituem em uma aprendizagem de grande valia para os que vivenciam o Projeto.

Há de ser considerada também a dimensão epistemológica, que parte de onde o grupo está e coloca o sujeito na condição de produtor de conhecimento.

O reconhecimento dos fundamentos que sustentam as práticas docentes, bem como a identificação das teorias que as subsidiam abre um caminho para a produção do conhecimento. Neste caso, há um processo de auto-formação, que permeia as atividades do grupo na busca do desenvolvimento da competência humana, protagonizada nas interações vivenciadas no coletivo e dessa forma repercute na elaboração de conhecimentos, que socializados podem servir de pistas para novas experiências em projetos inovadores.

O Projeto proporciona uma dimensão ligada à formação política, que acontece no desenvolvimento do trabalho como uma condição participativa onde cada um e todos têm um papel no exercício de decisões coletivas. Aqui, se coloca a questão do movimento democrático e do significado de um projeto que pode mobilizar a vivência democrática. Ao mesmo tempo, quando situamos a ideia de projeto na sociedade competitiva e de

mercantilização da educação vemos que esta dimensão participativa até aqui considerada, coloca o projeto como elemento de disputa por melhor classificação social da instituição ou do currículo dos cursos de graduação.

Na sequência das ideias expostas o projeto é visto como uma partitura a ser lida, porque, ao ser realizado pelas ações, são introduzidas a indeterminação, a autonomia e a criatividade dos intérpretes. O desenvolvimento do currículo por meio das ações sempre faz dele um projeto flexível (SACRISTÁN, 1999).

Quanto a dimensão pedagógica, que se refere a um aprendizado de metodologias, participação, respeito e diálogo, Masetto (2012) salienta que a alteração no mundo do conhecimento exige tanto da universidade como do coletivo institucional, atitudes de diálogo com diferentes fontes de conhecimento, não apenas como consumidores, mas como produtores. Assim, aos sujeitos inseridos no contexto da Educação Superior devem ter oportunidades de produção de conhecimento sendo respeitados e valorizados na sua profissão.

3.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E PROJETO PEDAGÓGICO: ENTRE NORMAS E INOVAÇÕES

A crise em que vivemos promove mudanças de percepções e valores, por isso a necessidade de um posicionamento da educação para que se possa repensar a sociedade do futuro, no tocante às formas de organização política, sistemas de produção e consumo, conceitos de propriedade, soberania e valorização dos indivíduos e das culturas. Essa realidade requer, também, a busca de novas direções, de novos paradigmas do conhecimento, de um novo modelo social menos dualista, que não separe o ser humano do mundo, da natureza, o masculino do feminino, o corpo do espírito. Tais posições são básicas na promoção da responsabilidade das pessoas consigo próprias, com a sociedade e com a natureza - princípios do movimento da educação para uma nova era (SANTOS, 2003). O autor destaca o papel do “educador educando”, como aquele que tem por compromisso garantir o movimento, o fluxo de energia, a riqueza do processo, a manutenção de um diálogo permanente, visando o desencadear de reflexões, estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido. Este educador vivencia o paradigma emergente, cuja missão é reintegrar o sujeito na construção do conhecimento, resgatar a importância do processo e valorizar a experiência como princípio básico. Tais atitudes exigem flexibilidade, criatividade, dinamismo, mobilidade, participação e autonomia, bem como responsabilidade e compromisso por parte de todos os que estão envolvidos no

processo. Exige, ainda, descentralização, menos padronização e uniformidade e um espaço maior para a diversidade e a mutabilidade.

O novo cenário cibernético, informático e informacional provoca grandes transformações não apenas no que se refere aos aspectos socioeconômicos e culturais, mas também na maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo. Nesse panorama, é preciso diversificar espaços, processos e metodologias educacionais, bem como expandir a instituição até a comunidade, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis, situá-los a serviço da educação e não mais nos alijarmos deles.

Os espaços a que nos referimos consideram uma nova proposta de paradigma, ao compreender que sujeito e objeto envolvem interações e interdependências no contexto de uma natureza intrinsecamente dinâmica. Tal movimento provoca na prática pedagógica a visão de rede, significativa e autônoma.

A universidade e sua nova função social, que a partir da Declaração Mundial do Ensino Superior em 1988, vem em processo de consolidação de mudanças, já assume indicadores como mediação e parceria dentro de uma nova proposta de trabalho e de conhecimento. Portanto, a inovação não é neutra, responde a necessidades sociais emergentes e depende de alterações contextuais planejadas, envolvendo as intervenções como “um todo”.

No contexto das normatizações as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, em qualquer área no Brasil, como orientações básicas para a preparação dos futuros profissionais se enquadram no grupamento daquelas que preparam seus profissionais por meio do ensino superior.

Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilização na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas (BRASIL, 1996, SESu/MEC).

Sendo um documento oficial as Diretrizes Curriculares Nacionais se anunciam na perspectiva inovadora por meio da flexibilização da formação técnica e científica, do saber-fazer e saber-pensar.

A mudança da prática pedagógica na educação superior, dificilmente, será tocada de forma isolada, sem que esta seja uma parte significativa da proposta conjunta de inovações baseadas em uma leitura da realidade, da filosofia educacional, das concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, bem como um conjunto de ações, intervenções e interações.

Chama nossa atenção o fato de que o papel do Projeto Pedagógico estaria na possibilidade de mobilizar intencionalidades das mudanças que se pretende realizar na organização curricular e na instituição. Assim entendemos que o Projeto Pedagógico Projeto Pedagógico enquanto “carta de intenções” assume fundamental importância nos processos de avanços curriculares, desde a sua elaboração realizada no coletivo, seus objetivos educacionais, flexibilização, recontextualização das disciplinas, metodologias e normatização entre outros procedimentos de gestão administrativo-pedagógicos até os processos de formação continuada dos professores.

As reflexões sobre os projetos pedagógicos abertos para os novos paradigmas, assim como o compromisso destes com a efetivação do diálogo pedagógico, apenas poderão ser compreendidos com base na realidade social em que estão inseridos e das condições objetivas da sua operacionalidade.

O conceito de autonomia sugerida pelo Projeto Pedagógico, no momento histórico que estamos vivenciando recebe também o enfoque de uma “autonomia relativa”, considerando que este projeto tem o papel de viabilizar a intencionalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais.

As dinâmicas de contextualização procuram inserir os estabelecimentos de ensino numa rede social mais vasta, que sem lhes retirar a identidade própria, facilite o seu desenvolvimento organizacional. É nessa fase que se alicerça o conceito de autonomia relativa da escola, procurando enfatizar a responsabilidade dos atores em presença nas instituições escolares, sem deixar de apelar a outros níveis de participação institucional (NÓVOA, 1995 *Apud* FERNANDES, 2010, p. 39).

Na sua pesquisa sobre o Projeto Pedagógico, o autor em estudo igualmente recorre ao conceito de cotidiano para ressaltar que é no dia a dia da instituição e nas posturas de professores e alunos que se revelam os avanços e transformações curriculares.

Qualquer registro de atividade cotidiana da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconsequentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo tentamos recuperar este aspecto heterogêneo, em vez de eliminá-lo através de tipologia distinta e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo sem se deixar, porém, perder nele é o de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (EZPELETA E ROCKWELL, 1986, *Apud* FERNANDES 2010, p. 45).

Dessa forma, o autor reconhece que o Projeto Pedagógico está profundamente ligado aos documentos constitutivos da Reforma do Estado, decorrentes de uma construção histórica.

3.3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES

A Reforma do Estado Brasileiro, proveniente da implantação de políticas públicas a partir de 1995, trouxe nas suas propostas a efetivação de exigências dos organismos internacionais, o que acarretou as grandes mudanças que afetaram fortemente os rumos da saúde e da educação. Tais reformas, que apontavam para uma extensão da ideia do *direito à educação para todos*, trazida dos Direitos Humanos para o *direito à educação superior de qualidade para todos*⁴.

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Jacques Delors aponta para a necessidade que se tem em superar e distinguir a educação inicial da permanente, pois a educação e a prolongação desse processo de aprendizagem é a chave para os desafios que a sociedade enfrenta no século XXI.

Considerando as demandas para a educação nesse início de século expusemos os quatro pilares, ou as quatro aprendizagens delineadas no Relatório para a UNESCO,

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, *aprender a viver juntos*, afim de participar e cooperar com os outros em toda as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, conceito essencial que integra os três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2010, p. 73).

Acreditamos que o aprender a conhecer está ligado também a ação que o sujeito desenvolve da autoaprendizagem, da busca do saber, portanto, temos a percepção de que este pilar desenvolve a consciência de si. O aprender a fazer é o produto do aprender a conhecer, ou seja, o sujeito conhece, aprende e pratica aquilo que foi aprendido. O aprender a viver junto se assemelha a aprendizagem da sala de aula que acontece coletivamente, algo fundamental para chegar-se ao aprender a ser, todavia, acerca desse último pilar,

Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, a relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem as da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal

⁴ Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO. Paris: 09 de outubro de 1998.

realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (DELORS, 2010, p. 82).

A Comissão ao longo do Relatório ainda enfatiza o aprender a aprender, sendo este atualmente uma exigência da educação e da organização. O Relatório aponta para a necessidade da universalização do conhecimento, pois com o desenvolvimento das tecnologias e da sociedade, torna-se fundamental integrar as pessoas ao mundo da informação e dos saberes.

Podemos identificar as marcas das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Pedagógicos, principalmente quanto aos quatro pilares da educação que se encontram no Relatório Delors e se concretizam na formação profissional do fisioterapeuta baseada no ensino, pesquisa e extensão e no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para atuar multiprofissional e interdisciplinarmente na profissão.

O curso de Fisioterapia deve preparar este professor para o serviço público de saúde, para que ele se alinhe na perspectiva do trabalho em equipe. Para (SILVA e ROS, 2007, p. 1677), “a formação dos “cuidadores” da saúde sempre foi uma preocupação marcante dos grupos humanos [...]”. No que se refere ao curso de Fisioterapia sabemos que a formação é cada vez mais elaborada com vistas à assistência e a promoção dos sujeitos.

O Curso de Graduação em Fisioterapia tem como objetivo a formação de profissionais de cunho humanista, crítico e reflexivo tornando-os capazes de atuar nos diversos níveis da atenção à saúde. Esta formação é regulamentada pela Resolução CNE/CES 4, de 19 de Fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia.

A fisioterapia como profissão conquistou legitimidade com a implementação do Conselho Federal e Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais, regulamentadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CES/CNE, bem como a estruturação dos currículos mínimos criados pelo Conselho Federal de Educação - CFE. Assim, a partir da LDB n. 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais passaram a reger currículos dos cursos superiores. Esta análise é objeto da nossa preocupação, por ser parte importante do estudo dessa tese.

A proposta do Projeto de Lei nº 4261/2004 tem por objetivo incluir os profissionais de Fisioterapia no Programa de Saúde da Família (PSF), sendo questionável o processo de realização da inserção deste profissional, pois os Núcleos de Saúde Integral - NSI são fundamentados por três modalidades: atividade física e saúde, saúde mental e reabilitação. Essas modalidades são incentivadas e custeadas pelos NSI, mas a sua aprovação ainda está em

tramitação. O que se tem como política pública nessa direção é a Portaria nº 154 de 24 de janeiro de 2008 que cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família-NASF, onde no art. 3º inclui o fisioterapeuta como integrante dos NASFs 1 e 2, juntamente com outros profissionais da área da saúde.

Ressaltamos ainda a importância do profissional de fisioterapia ancorar suas ações no Código de Ética Profissional do Fisioterapeuta, pois este documento legisla e teoriza a profissão e enfatiza a promoção da saúde e a participação em programas de assistência a comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN'S e a LDB/1996 trouxeram em seu bojo a ideia de obrigatoriedade dos cursos de graduação criar um Projeto Pedagógico, que deveria se constituir como ponto de encontro e de debate, que contaria com a participação do coletivo institucional do curso de modo a atender às DCN'S estabelecidas.

Verificamos que as propostas prescritas no texto das DCN'S ao se consolidarem são utilizadas como modelo para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Fisioterapia, que arcam com a responsabilidade de atenderem ao que está estabelecido na Resolução CNE/ CES n.4/2002.

Nas referidas Diretrizes em seu Art. 4º. sinalizam as competências e habilidades que os fisioterapeutas necessitam ter em seu processo formativo: atenção à saúde (estes devem estar aptos a realizar ações de promoção, proteção e reabilitação), tomada de decisão (sendo estas apropriadas e eficazes na ação baseadas em evidências científicas), comunicação (manter a confidencialidade das informações e trato com pacientes e outros profissionais), liderança (no intuito de desenvolver responsabilidade e empatia), administração e gerência (sendo capazes de gerenciar processos e pessoas sob sua tutela) e educação permanente (estar em constante atualização e comprometidos com sua formação). Ademais, o documento dá ênfase para os princípios éticos da profissão, além de contribuir e reconhecer a saúde como direito à vida digna.

Já no artigo 6º, encontramos os conteúdos essenciais a este profissional como sendo: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais e Humanas, Conhecimentos Biotecnológicos e Conhecimentos Fisioterapêuticos. Além destes elementos, o Curso deve prever também o estágio, fundamental nesse processo de formação, já que o mesmo deve assegurar a prática de intervenções preventivas e curativas nos diferentes níveis de atuação: ambulatorial, hospitalar, comunitário/unidades básicas de saúde, etc.

O documento ainda prevê as atividades complementares, participação em eventos, monitorias, como meio de valorizar e incentivar a pesquisa e ações de extensão. Outro aspecto

relevante sinaliza o professor como facilitador do processo de aprendizagem e o aluno como elemento central na elaboração do conhecimento (Art. 9º). Assim o Curso de Graduação em Fisioterapia é responsável pela formação de profissionais capazes de contribuir e colaborar de forma ética e valorosa para uma saúde comprometida com o bem estar e dignidades social.

Importante verificar que o detalhamento das atribuições dadas ao Projeto Pedagógico pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Fisioterapia perpassa todo o processo, desde a organização até a avaliação do curso, além de regulamentar as competências, habilidades, fundamentos, valores, articulação teoria e prática, pesquisa, ensino e extensão, entre outros procedimentos formativos.

3.4. INDICADORES DE INOVAÇÃO: ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO.

Preservando o caráter exploratório da presente tese, e diante da questão inicial: como estão acontecendo os avanços curriculares nos Projetos Pedagógicos que se anunciam inovadores na formação profissional em Fisioterapia, reconhecemos que esta foi a preocupação que permeou a estrutura deste trabalho, com base nas demais indagações e debates dos capítulos anteriores. Rememoramos ainda, os conceitos que fundamentam os estudos desenvolvidos no decorrer desta investigação que são:

- O currículo como práxis e construção de identidade, à luz dos estudos de Silva (2009) e Sacristán (2000);
- A inovação como o conjunto de intervenções sistemáticas para gerir as mudanças curriculares (MASETTO, 2012).

Com o objetivo de fechamento deste círculo de procedimentos de caráter teórico, metodológico e documental, entre outros aspectos deles decorrentes complementamos nossa trajetória com a pesquisa de campo a ser analisada nos capítulos subsequentes.

Recorremos aos eixos fundantes, que precisam ser conjuntamente modificados em um projeto para que o mesmo seja considerado inovador. Elegemos como referência de análise de dados as temáticas: *organização, gestão e formação de professores*. Tais conceitos selecionados, detalhados e descritos por Masetto (2012) explicam os requisitos necessários para que um projeto seja considerado inovador.

A inovação é um termo polissêmico. Referimo-nos a esta perspectiva que não se limita as novidades da era tecnológica da informação e comunicação, mas partimos de um conceito de inovação que tem caráter político, e apresenta intencionalidades sociais, ideários educacionais, na busca de respostas as necessidades emergentes.

Compreendemos a inovação dentro de um contexto histórico social que não se esgota em medidas pontuais. A inovação no Ensino Superior deve ser entendida como um conjunto de alterações que afetam pontos importantes e eixos constitutivos desta organização institucional provocadas por mudanças na sociedade ou reflexões acerca de sua missão. Todavia, os projetos inovadores exigem alterações no todo e devem ser cuidadosamente planejados. Precisam considerar a universidade dentro de uma sociedade em mudança, na qual a mesma não é a única produtora de conhecimentos científicos e faz-se necessário reconhecer a precisão do diálogo entre as ciências.

Diante da função da universidade na sociedade contemporânea o projeto inovador precisa quebrar paradigmas e repensar a sua estrutura, suas práticas educacionais, métodos de ensino e de avaliação, a fim de possibilitar que este ensino contribua com a pesquisa e valorize as parcerias e os trabalhos em grupo. Contudo, só é possível a implementação de um projeto nessa perspectiva no âmbito universitário, se for repensado, discutido e resignificado o currículo, a organização, o projeto pedagógico, a participação, a gestão e a formação dos professores.

É fundamental rever as normas e procedimentos, objetivos educacionais, a flexibilização curricular, a reconceitualização das disciplinas, as metodologias, o papel do professor como mediador pedagógico, a infraestrutura, as condições de trabalho, a função da gestão no Ensino Superior, o suporte financeiro, a organização do tempo pedagógico, a seleção dos professores, a discussão do projeto inovador por aqueles que o construíram e aqueles que o aderiram, a revisão do mesmo periodicamente, refletindo-o coletivamente numa perspectiva dialógica, suas práticas pedagógicas, aspectos teóricos, reconstrução da identidade pessoal e profissional que se apresentam necessários.

A análise de dados aconteceu dentro de um contexto de complexidade na busca de um caminho que desse conta das descobertas que indicassem uma resposta para os avanços curriculares em tempos de inovação. Seguindo os estudos necessários para a construção de um projeto inovador com base em Masetto (2012) elaboramos um quadro de referência que nos serviu de parâmetro para compreender os avanços curriculares de cada universidade estudada, como veremos a seguir:



Figura criada pela autora com base nos estudos de Masetto (2012).

Com o intuito de aprofundar conceitos e detalhar o que foi posto neste quadro achamos necessário explicar brevemente cada tópico, uma vez que eles servirão para roteiro de análise dos dados empíricos da pesquisa.

I – Organização

- *Projeto Pedagógico* (desde a criação até as alterações no projeto curricular do curso; refletir sobre as novas exigências da sociedade; rever seu exercício profissional; observar as novas políticas governamentais) e *participação* (daqueles que construíram o projeto pedagógico desde seu início; garantir o sentimento de pertença);
- *Interação* (inter-relações entre professor e professor, professor e aluno, professor e direção);
- *Formação profissional* (para seu exercício na sociedade contemporânea, explicitação de objetivos educacionais mais amplos, contemplando a teoria e a prática);
- *Objetivos educacionais* (abertura para área do conhecimento, ensino com pesquisa, multi e a interdisciplinaridade, habilidades, competências humanas e profissionais, novos recursos tecnológicos, valores, atitudes, comportamentos, competências, ética, política, profissionalismo, cidadania e desenvolvimento pessoal);

- *Flexibilização curricular* (repensar as disciplinas, conteúdos, metodologias, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem) e *Reconceitualização das disciplinas* (trabalhar com informações necessárias desta e daquela área de conhecimento para a formação profissional);
- *Metodologias (ativas e participativas)*: técnicas e recursos que favoreçam o alcance de vários objetivos educacionais e motivem o aluno a aprender participando ativamente do seu processo de aprendizagem;
- *Processo de avaliação* (implantação de um novo modelo e uso adequado de variadas técnicas avaliativas, avaliação formativa, feedback e acompanhamento contínuo) e *Processo de acompanhamento* (sistema de avaliação adequado e permanente);
- *Papel do professor* (mediador pedagógico) e *posturas pedagógicas* (condições de formação docente contínua e em serviço, troca de experiências);
- *Papel do aluno* (corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, atitude proativa, iniciativa e participação);
- *Revisão de normas e procedimentos* (novos projetos, novos objetivos);
- *Revisão de infraestrutura* (biblioteca atualizada e informatizada, laboratórios adequados, preparação de novos ambientes de aprendizagem);
- *Participação da administração superior* (participação e compromisso com o projeto, alterações de espaço, tempo, currículo, formação de professores etc.).

II. Gestão

- *Pedagógica* (Coordenação dos sujeitos professores e alunos);
- *Administrativa* (disciplinas, atividades curriculares, aulas de um espaço educacional).

III. Formação de Professores

- *Formação continuada e processo formativo* (atividades e formação continuada e em serviço).
- *Seleção* (feita a partir do próprio projeto e de suas características) e *envolvimento com o novo currículo* (individual e coletivo com percepção e vivência das necessidades sentidas).

Para chegarmos ao problema da pesquisa, fizemos uma adequação dos citados indicativos de um projeto inovador, levando em consideração o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que incidiram sobre o Projeto Pedagógico de cada universidade, e

como estes documentos se aproximaram das falas dos sujeitos investigados: coordenadores, professores e alunos. Dessa forma, a análise dos dados, como parte essencial da metodologia da pesquisa, foi recebendo a influência da trajetória e das necessidades surgidas no decorrer deste caminho percorrido.

Por fim, acreditamos que a opção pelo percurso conceitual e metodológico desta tese represente o compromisso firmado na introdução da mesma, como contribuição para o debate na formação profissional em Fisioterapia, que foi descobrir como os avanços curriculares se realizaram nas instituições públicas investigadas, cujos projetos pedagógicos se anunciavam inovadores.

O percurso que acabamos de fazer é uma aprendizagem necessária à formação da identidade investigativa que a pesquisa pode proporcionar ao pesquisador. Assim, os estudos relativos ao projeto e posteriormente, auxiliada pelas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação da Educação: Currículo da PUC foi fundamental para elaboração da tese. Estas considerações anunciam a pesquisa de campo, nos dois capítulos finais deste trabalho.

4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO-UNIFESP - BAIXADA SANTISTA: RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS INOVAÇÕES

Formar professores no mundo contemporâneo é defrontar-se com a instabilidade e a provisoriedade do saber. Exige-se hoje profissionais abertos à mudança, que possam refletir sobre a sua prática, no intuito de mobilizar conhecimentos para coordenar situações complexas no ato de ensinar e de aprender. (Marina Feldmann).

Este capítulo se propõe a apresentar o curso de Fisioterapia dentro da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP – Baixada Santista e discutir o Projeto Pedagógico do curso em relação às Diretrizes Curriculares e os aspectos de inovação do projeto reconhecidos pelo grupo de coordenador, professor e aluno. Utilizamos os estudos de Masetto (2012) sobre inovação no ensino superior para fazer a relação entre Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico e seus processos inovadores.

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) foi criada pela Lei nº 8.957/94 e surge da transformação da Escola Paulista de Medicina (EPM), que por sua vez foi criada em 1933 e federalizada pela Lei nº 2.712/56, vinculada ao Ministério da Educação. A UNIFESP vem formando profissionais especialmente na área da Saúde, e contribui de modo mais amplo com a oferta de cursos de pós-graduação (mestrado, mestrado profissionalizante, doutorado) e especialização nas diversas áreas do conhecimento em saúde. Procura integrar o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, resguardando o tripé a que se propõe o Ensino Superior.

A expansão na UNIFESP, em 2004, está inserida na proposta do Programa de Expansão das Universidades Federais e após 2008 pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O início do Projeto de expansão se deu com o Campus da Baixada Santista, local do Curso de Fisioterapia, objeto do nosso estudo.

Em outubro de 2005 foi assinada a criação definitiva do Campus pelo Ministro da Educação. Finalmente em dezembro de 2005 ocorreu o primeiro vestibular para os cinco cursos de graduação: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Educação Física (Bacharelado modalidade saúde) e Nutrição (PPP, 2006, p. 15).

A expansão dos cinco cursos se deu pela perspectiva de educação interprofissional por assumir diferentes enfoques como, por exemplo, modificar atitudes e percepções na equipe,

melhorar a comunicação entre os profissionais, reforçar a competência colaborativa além de contribuir para a satisfação no trabalho (PPP, 2006).

Para Masetto (2012) é preciso contextualizar a inovação no mundo globalizado e na sociedade pós-moderna, bem como a cultura do novo nessa realidade. Assim, os aspectos de *organização, gestão e formação de professores*, como categorias que abrigam subcategorias, deles decorrentes serviram como indicadores de inovação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Baixada Santista.

4.1 ORGANIZAÇÃO

4.1.1 Projeto Pedagógico e Participação

Esta subcategoria envolve a participação dos seus integrantes, que na Instituição analisada se anuncia como um projeto inovador e é decorrente da Resolução CNE/CES 4/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Fisioterapia. Ao definirem princípios, fundamentos, condições e procedimentos em âmbito nacional, servem de suporte para organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógico, abrindo espaço para o desenvolvimento de inovações nos currículos da universidade.

O Projeto Pedagógico da UNIFESP - Baixada Santista caracteriza-se por uma concepção abrangente em consenso com as mais recentes inovações pedagógicas e de desenvolvimento da área, com o objetivo de prover a pesquisa, ensino e extensão, em esforços coletivos para dialogar com a sociedade brasileira. Ademais o projeto responde a uma demanda social, conforme indica seu plano de expansão:

Em resposta a demanda social e política de expansão das vagas públicas no Ensino Superior e de interiorização das atividades das universidades federais, a UNIFESP vem desenvolvendo o seu projeto de ampliação, deixando de ser uma universidade temática para assumir a universalização de suas ações, tornando-se, com isso, uma instituição multicamp (PPP, 2006, p. 11).

Percebemos neste registro um esforço da equipe de professores e gestores, que participaram da elaboração e implantação de uma proposta inovadora. É o sentimento de pertencimento ao projeto que leva o coletivo a assumir riscos e incertezas de aprender e ensinar no processo. No entanto, as falas das coordenadoras que estavam no início dos trabalhos, revelam que os caminhos da implementação aconteceram nas possibilidades e nos descompassos ocorridos entre os membros do grupo institucional:

Minha maior dificuldade foi pensar o currículo nos pilares propostos pelo Professor Ômega, pois minha referência era o ensino tradicional e minha visão bastante limitada. As discussões e reflexões com os demais docentes, coordenados pelo Professor Ômega foram fundamentais para esse processo (Coordenadora C1⁵).

Em nossa chegada, tivemos o desafio de elaborarmos o currículo sob nova ótica metodológica, como também montarmos todos os laboratórios didáticos. Foi um período de trabalho intenso, mas muito compensador, pelos resultados obtidos (avaliação do MEC, avaliação pelo Guia do Estudante) como também pelos laços de amizade que construímos entre os demais colegas desse campus (Coordenadora C2).

O fato de ser uma das integrantes da proposta que iniciava sua operacionalização propicia à coordenadora C1 a visão da trajetória da instituição e da sua história com sentimento de pertencer ao processo que se iniciara. Os conhecimentos dos primeiros passos ofereceram condições de verificação dos avanços e recuos, principalmente quanto à dificuldade de viabilizar tal proposta.

Santos (2003) expõe a necessidade de superação de um currículo ancorado na concepção da racionalidade, da divisão do trabalho e da produtividade, mas é nesse modelo que a entrevistada C1 e muitos outros professores foram formados. Quando ela fala que sua referência é o “ensino tradicional” mostra a necessidade de um período preparatório para compreenderem as mudanças institucionais, sendo essa preparação uma aproximação de uma perspectiva inovadora.

As professoras P1, P2 e P3 relatam em suas entrevistas que não participaram da elaboração do projeto, tomando conhecimento do mesmo, no período da seleção e na integração feita no cotidiano de suas atividades.

Já os alunos consideram o projeto como inovador por conta da forma diferenciada em que o mesmo é conduzido:

Temos um projeto pedagógico centrado na interdisciplinaridade, diante do qual temos aulas que envolvem alunos de todos os cursos do Campus. É uma iniciativa importante e que nos traz visões de trabalho diferentes do quadro atual (A2).

O curso não é dividido em matérias e sim em eixos e módulos o que deixa o conhecimento mais dinâmico, a interprofissionalidade e a visão do ser humano como todo é essencial para a formação, além da prática em diversas áreas e experiência em campo, fora da Universidade (A6).

⁵ Os coordenadores estão identificados como C1, C2 e C3; os professores de P1 a P7 e os alunos de A1, A2 sucessivamente.

Percebemos que as mudanças apontadas pelas Diretrizes Curriculares incidem sobre o Projeto Pedagógico da instituição e em seu movimento dialético que refletem sobre as atividades de coordenadores, professores e alunos.

4.1.2 Interação

A possibilidade de programar e desenvolver posturas de interação com prioridade na formação dos alunos do curso de Fisioterapia encontra-se nas Diretrizes Curriculares, quando no seu Art. 3º sugere um profissional que detenha “visão ampla e global, respeitando os princípios ético-bioéticos e culturais do indivíduo e da coletividade” (CNE/CES, Resolução 4/2002).

A importância de estar integrada à elaboração de uma proposta inovadora e acompanhar os resultados iniciais desse projeto, remete às condições necessárias para que tal processo ocorra. Nessa mesma direção no Projeto Pedagógico da UNIFESP – Baixada Santista está previsto o estabelecimento da prioridade para o trabalho de equipe como sugestão do perfil de saída deste profissional. Trata-se de uma competência que se junta a outras ligadas ao cuidado do paciente.

Espera-se que o egresso dos cursos tenha uma formação profissional em saúde que o torne apto para o trabalho em equipe interpessoal, com ênfase na integralidade no cuidado ao paciente. Por outro lado, esse egresso deve ter uma formação técnica, científica e humana de excelência na área específica de atuação da Fisioterapia (PPP, 2006, p. 26).

[...] Integrar também implica pensar em novas interações no trabalho em equipe multidisciplinar, configurando trocas de experiências e saberes numa postura de respeito à diversidade, cooperação para efetivas práticas transformadoras, parcerias na construção de projetos e exercício permanente do diálogo (IBIDEM, p. 35).

Assim, o diálogo e a troca de conhecimentos, saberes e experiências precisam se instalar na forma de contínua aprendizagem pelos gestores, professores e alunos no trabalho em equipe aplicado a uma nova organização curricular. Há um desafio de mudança, uma vez que existe o desejo de inovar, mas, as práticas antigas de formação, ainda pesam em certas atitudes dos professores formadores. A coordenadora C1 reconhece que as aulas ainda tem formato bem conservador, no entanto, na continuidade da entrevista ao ser questionada sobre a prática inovadora na formação profissional de um fisioterapeuta e a interatividade entre os membros do grupo, ela respondeu que:

O que tem de inovador é o trabalho em equipe. Logicamente, que nós, docentes, que não fomos formados para o trabalho em equipe, também

tivemos que rever nossas práticas e mudar nossas ações. (Coordenadora C1).

Esta mesma postura encontra-se na fala de uma professora quando afirma que a inovação está na “*interação com pesquisadores de áreas afins*” (Professora P2). Batista e Batista (2004) entram nesse debate, lembrando que o olhar interdisciplinar construído pelos professores assume lugar privilegiado como aprendizagem dialógica com as propostas pedagógicas. Esta sequência de direções sobre projetos interdisciplinares alcança de forma amplificada a questão do compromisso do fisioterapeuta com a humanização da saúde. Neste caso, a interdisciplinaridade está como força mobilizadora desta atitude humanizadora.

[...] as transformações sociais exigem que os professores dialoguem criticamente com as propostas pedagógicas e acadêmicas, assumindo um lugar de interlocutor privilegiado e, assim, estruturam cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores dos movimentos sociais, seus determinantes históricos e as possibilidades de superação. Nesse contexto, discutir a formação do professor universitário da área da saúde emerge com seus desafios e perspectivas, inspirando-nos à construção de um olhar interdisciplinar (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 17-18).

O posicionamento dos autores nos faz pensar que a prática pedagógica precisa ser refletida cotidianamente, para que os professores compreendam a importância do respeito pelo trabalho coletivo, em que se aprenda com o grupo, em regime de colaboração com todos. O diálogo precisa ser o ponto de partida e de chegada, para que as relações se estabeleçam entre as pessoas em torno do conhecimento e da realidade, o que pressupõe acolhimento à diversidade de ideias no compromisso com a partilha de conhecimentos.

Encontramos esta atitude também nas falas de alunos, que percebem o projeto da instituição como inovador, levando em consideração a integração do grupo e de conhecimentos:

Desde o início somos estimulados a trabalhar como grupo, não somente entre o mesmo curso, mas com outros cursos também. Considero importante, pois passamos a ter outra visão ampla das pessoas (A7).

Considero inovador. Pois pensar além do contexto biológico quando tiver um paciente e lembrar que questões sociais e psicológicas estão diretamente relacionadas a um quadro patológico (A5).

Importante observar que é na articulação entre a teoria (documentos e estudos pedagógicos e das áreas específicas) e a prática (a organização e funcionamento do coletivo institucional) que está situada a oportunidade da práxis, como o processo construtor de

identidade profissional. Estes aspectos são encontrados nos estudos de Silva (2009) e Sacristán (2000).

Masetto (2003) nos lembra que o processo de mudança desenvolvido pelos aprendizes se dá também na troca de experiências, ideias e vivências, como também por meio de abertura para novas situações surgidas entre eles. Enfrentar o vínculo entre formação e profissão se constitui uma grande transformação na vida dos alunos que no espaço da universidade se percebem construindo o seu futuro.

4.1.3 Formação Profissional

Entendemos que a formação profissional contempla os objetivos institucionais mais amplos nas Diretrizes Curriculares para o curso de Fisioterapia. O modelo de educação fica voltado para a formação e as questões específicas de trabalho desse profissional.

Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (CNE/CES 4/2002, art. 4º, VI).

Fica evidente uma educação voltada para os princípios da ética, o compromisso com sua categoria profissional, as questões científicas e intelectuais dos formadores e dos formandos. Esta premissa abre espaço para que Projeto Pedagógico da UNIFESP-Baixada Santista antevêja o modelo educacional em que considera:

O avanço do conhecimento em saúde coloca para a Universidade o desafio de, concomitantemente ao compromisso com a produção do conhecimento biomédico e clínico de uma forma geral, incorporar como objeto de ensino, pesquisa e extensão outras áreas imprescindíveis para o aprofundamento da reflexão sobre saúde. Assim, foram propostos ao MEC, a implantação dos Cursos de Graduação em Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física (PPP, 2006, p. 1 e 2).

Com suporte nas Diretrizes Curriculares, o Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia, juntamente com os demais ali surgidos tiveram espaço para a ampliação e avanços curriculares. O conceito de educação proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Fisioterapia, especificamente, no tocante ao comportamento coletivo e à interprofissionalidade se dá na interação entre os Cursos de Graduação em Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física. Nesta direção:

A educação só se compreende e se legitima enquanto for uma das formas de mediação das mediações da vida humana, se for efetivo investimento em busca de melhores condições para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica. Portanto, só se legitima como mediação para a cidadania. Por isso, enquanto investe, do lado do sujeito pessoal, na construção dessa cidadania, do lado dos sujeitos sociais, deve investir na construção da democracia, que é a qualidade da sociedade, que assegura a todos os seus integrantes a efetivação coletiva dessas mediações (SEVERINO, 2010, p. 644).

O autor reforça a necessidade de uma nova perspectiva de educação para que os cursos cumpram o seu papel ético-social, de emancipação humana e de trabalho, como princípio democrático. Masetto (2012) acrescenta ao debate o pressuposto de que as inovações educacionais são marcadas pela não neutralidade, ou seja, sempre surgem em decorrência de um contexto social de determinada ideia de educação e na busca de resposta para necessidades sociais, cujos paradigmas não mais atendem para realidade.

4.1.4 Objetivos Educacionais

O Art. 5º das Diretrizes Curriculares assinala que “a formação do Fisioterapeuta tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício” de competências e habilidades específicas, destacando no inciso III: “atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente, e transdisciplinarmente, com extrema produtividade na promoção da saúde, baseado na convicção científica de cidadania e de ética”. Estes indicativos são conceitualmente ampliados, com a explicação detalhada sobre o respeito à diferença, o cuidado integral e à melhoria de qualidade de vida, uma vez que a transdisciplinaridade supera a fragmentação do conhecimento devido o contato com equipes multiprofissionais que pode servir de base para reflexão sobre o ensino e a atuação conjunta que se volta para um olhar global do ser humano e seu cuidado integral.

Baseado nos princípios do “aprender junto”, o projeto pedagógico da Universidade Federal de São Paulo – Baixada Santista, amplia ainda mais a visão de educação ali adotada para a interprofissionalidade:

A educação interprofissional é conceituada como uma proposta onde duas ou mais profissões aprendem juntas sobre o trabalho conjunto e sobre as especificidades de cada uma, na melhoria da qualidade no cuidado ao paciente. Configura-se, assim, um estilo de educação que prioriza o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade e o compromisso com a integridade das ações que deve ser alcançado com um amplo reconhecimento e respeito às especificidades de cada profissão (PPP, 2006, p. 43).

Na busca de compreender o que existe entre o escrito e o vivido, perguntamos: “de acordo com o Projeto Pedagógico, o curso desta universidade, trabalha com o princípio da educação interprofissional. Como na prática funciona e quais as contribuições para sua formação em Fisioterapia?”. A esta questão a coordenadora esboçou:

Na prática o ensino interprofissional tem acontecido em áreas comuns entre os cursos (humanas e biológicas). No Estágio Supervisionado, temos dois campos em que acontece a prática interprofissional: na Fisioterapia em Saúde do Trabalhador e na Fisioterapia em Saúde da Mulher (coordenadora C1).

Analisando a fala da coordenadora vemos que o foco da interprofissionalidade, onde na prática isso acontece, denota como pontuais os processos inovadores.

Uma das professoras destacou a integração das disciplinas como uma atitude política de atenção integral de saúde, uma política de humanização da saúde:

Eu acho que é a proposta da discussão interdisciplinar e a discussão do quanto é importante uma atenção integral de saúde, gera a articulação da rede e faz o aluno poder pensar. Apesar disso ser um desafio, que, às vezes, eu consigo despertar no aluno, algumas vezes não. Antes de eu ser fisioterapeuta, sou um profissional de saúde, eu sou gestora do cuidado do usuário, do serviço, não importa em que nível de atenção, isso vá acontecer. Então, eu acho isso, alguma coisa que a gente vai quebrando a cabeça pra pensar em como integrar a rede, como o aluno realmente assumir esse papel de gestor do cuidado. Isso pra mim é alguma coisa que fará diferença para o aluno. Isso pensando numa política de humanização de saúde, porque estes conceitos que a gente traz, de propor um projeto terapêutico multidisciplinar, o profissional de saúde com uma formação como gestor de cuidado vem muito de uma política que a gente defende como política de humanização da saúde e mesmo o trabalho interdisciplinar, eu acho que tem um respaldo nessas políticas (Professora P1).

Na resposta da professora e da coordenadora, o debate sobre a articulação interdisciplinar é o que caracteriza a inovação na UNIFESP. Aliada a isto, surge a possibilidade de uma nova visão do fisioterapeuta como gestor do cuidado integrante da área de saúde. A identificação de uma proposta de interdisciplinaridade ainda precisa ser aperfeiçoada com a necessidade de uma discussão sobre o tema.

Continuando com as colocações feitas pelo coletivo institucional sobre as questões vivenciadas na prática da educação interprofissional, outras vezes se colocam:

Na prática, os alunos atuam em campo em conjunto com outros cursos. Na minha avaliação eles continuam atuando em sua própria área. Na prática profissional eles “deveriam” ao menos conhecer as área de atuação dos outros profissionais e aprender trabalhar em equipe. (Professora P3).

Acredito que essa proposta funcione para os alunos dos primeiros anos de curso, uma vez que os mesmos frequentam módulos comuns a outros cursos a partir do eixo específico. Há uma dificuldade grande para a manutenção dessa prática. (Professora P2).

Eu acho que dentro de onde eu estou inserida, dentro do projeto, que é a proposta da clínica ampliada, que o terceiro ano de P.S tem que introduzir. Então, a gente tem um grupo de 10 a 12 alunos das diferentes profissões, nós temos cinco profissões. A ideia é trazer para o domicílio para que eles reconheçam também como que são as possibilidades que as pessoas têm dentro de casa, pra você não propor algo que não seja cabível pra ela. Por isso ter essa ideia de qual é o território e as vulnerabilidades sociais do caso ou da família acompanhada. Eu não acompanho em grupo, mas tem alguns professores que acompanham. Vou trazer alunos que sejam de outra área, e depois dessa visita os alunos trazem o caso para apresentar a turma. São acompanhados por dois professores de áreas diferentes e as vezes também pelos profissionais do serviço. A gente vai desenvolver as discussões desses casos e nós vamos ser apoio matricial onde eles são referência e os próprios colegas também poderão contribuir para a conclusão do projeto terapêutico deles, realizando um apoio matricial. Eu vejo resistência pra ver algo diferente, que não seja a sua especialidade profissional porque a gente tem vários links, até mesmo pra população, que aquele profissional pode proporcionar e às vezes é difícil a gente sair desse ciclo: o nutricionista vai passar uma receita, o fisioterapeuta vai passar reabilitação, o educador físico vai passar um programa de exercício... É um desafio. Cada turma é um desafio (Professora P1).

Na prática, o princípio de educação interprofissional fica mais centrado nos anos iniciais, os professores identificam uma prática interdisciplinar que necessita ser revista e aperfeiçoada. Nessa direção, Minayo (2010) ressalta que é imprescindível a discussão de conceitos como possibilidade de interação teórica e metodológica.

Quando os alunos falaram da forma como percebiam o projeto pedagógico do seu curso, em sua grande maioria disseram reconhecer que existem trabalhos com turmas de outras áreas:

Na prática, temos eixo comum onde os alunos dos diversos cursos são mesclados, a maior parte dos trabalhos é realizada interprofissionalmente e busca-se experiências e olhares. Trabalhar junto em prol do indivíduo esta prática contribui para quebrar a visão de cada área é independente e que os profissionais não precisam conversar, além de quebrar a visão apenas reabilitadora da Fisioterapia (A6).

Temos muitas aulas em que as salas são compostas por alunos de todos os cursos do Campus. Realizamos discussões interprofissionais e acompanhamos casos com equipes interdisciplinares. As atividades nos trazem visões diferentes a respeito de tratar o paciente, ao mesmo tempo em que nos incentiva a trabalhar em equipe para um fim comum (A2).

Normalmente funciona nos módulos de IS e TS, onde devemos pensar como equipe para intervir em um paciente e/ou em grupo. Contribui para abranger o olhar sobre a prática profissional e sobre o paciente (A4).

As ideias dos alunos trazem a dimensão de que o princípio da educação interprofissional os faz compreender e conhecer a importância das demais profissões, pois trabalham em conjunto desde o primeiro ano e esta prática os ajuda a perceber outros aspectos do paciente. Reconhecem, assim, os desafios que terão como futuros fisioterapeutas ao vivenciarem este tipo de trabalho e da necessidade de uma assistência especial para que tal movimento ocorra.

[...] nesta proposta, os alunos têm em todos os anos do curso momentos de aprendizagem conjunta (80% no primeiro ano, 40% no segundo ano, 20% no terceiro ano e reuniões semanais no quarto ano) (PPP, 2006, p.45).

O Estágio é apontado pelos alunos como um espaço, por excelência para o exercício da interprofissionalidade e confirmam em suas falas o que se propõe no Projeto Pedagógico, porém, eles não entendem a divisão que se tem como proposta de prática conjunta trazida pelo Projeto:

Funciona bastante no 1º e 2º ano, poderia ter mais convívio com isso no 3º e no 4º também, quando vamos para o Estágio (A1).

Trabalhamos com outros cursos desde o 1º ano de graduação. Esse contato diminuiu no 4º ano conversando com outros cursos somente no Estágio em Fisioterapia em saúde do trabalhador. Essa interprofissionalidade nos ajuda a lidar com várias situações (A3).

Na prática não funciona, ainda está muito atrasado. Se a teoria funcionasse na prática seria uma ferramenta positiva a mais na saúde (A11).

Nem sempre é fácil trabalhar com interprofissionalidade. Às vezes, funciona bem, mas não vi prática ainda (A8).

Na perspectiva de uma visão que se aproxime da dialética, verificamos que há todo um esforço da universidade em promover a interprofissionalidade. De acordo com Carbonell (2002, p. 25), “as inovações se concentram mais no processo que no produto, mais no caminho do que no ponto de chegada e é, portanto, demorado modificar práticas e atitudes existentes nas instituições”. É preciso, uma mediação docente que identifique avanços e recuos acontecidos nos processos e, dessa forma, refletir sobre as buscas de inovação e mudança e seus reflexos na formação profissional em Fisioterapia.

4.1.5 Flexibilidade curricular e reconceitualização das disciplinas

Vimos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia, no Art.13, III, que as Instituições de Ensino Superior podem flexibilizar e aperfeiçoar suas propostas curriculares para complementá-las e comentá-las, a fim de permitir ao profissional a

manipulação da tecnologia, o acesso a novas informações, considerando os valores, os direitos e a realidade socioeconômica. Os conteúdos curriculares poderão ser diversificados, mas deverá ser assegurado o conhecimento equilibrado de áreas diferentes, níveis de atuação e recursos para garantir a formação generalista.

O campo de atuação do fisioterapeuta é essencial ao sistema da saúde vigente e regionalizado. Pode atuar independentemente de outros profissionais de saúde e também no contexto de programas e projetos interdisciplinares de reabilitação, com o objetivo de restaurar a função e melhorar a qualidade de vida, em pessoas com perdas ou alterações de movimento (PPP, 2006, p. 26).

Repensar as disciplinas, sua flexibilização e sua reorganização nos momentos da ação didática - planejamento, metodologia e avaliação - sem perder de vista a essência que venha a contribuir para a formação do profissional no tempo e espaço de aprendizagem é um desafio que percebemos no Projeto Pedagógico.

Quando a Professora P3 afirma que o maior desafio de ser professora na instituição é *“compreender a interdisciplinaridade e aplicá-la no dia a dia das atividades acadêmicas”* aponta para uma dimensão metodológica que é a dificuldade em trabalhar o seu campo disciplinar, diante da necessidade de atuar em uma visão ampliada desse componente curricular em relação às outras áreas.

Entendemos a necessidade de considerar as dificuldades dos professores, concordando com Masetto (2012) quando ensina que um trabalho com características de inovação precisa valorizar o docente com seus saberes próprios advindo da experiência e com capacidade de contribuir nas discussões para a construção do novo.

As dificuldades de inovação da aula, situadas no âmbito individual e da realização de atividades em equipe aparecem como necessidade formativa inerente ao próprio desenvolvimento de um trabalho dessa natureza.

Trabalhar a reconceitualização e a flexibilização das disciplinas implica considerar as grandes mudanças que passaram a acontecer no nível curricular e na dinâmica da instituição. Uma das questões que queremos destacar é sobre a localização curricular da prática profissional em Fisioterapia. Os alunos situaram o início da prática em Fisioterapia em uma variação que foi do 1º ao 7º semestre ao serem questionados sobre em que momento acontece a aproximação com a prática.

Somente no 7º termo (semestre), considero que seja muito tarde para a prática profissional, ao mesmo tempo em que nos permite ter uma carga horária de estágio muito reduzida (A2).

No 7º termo (semestre) a vantagem é passar por áreas diferentes. Estar focado apenas na prática profissional, não ter mais aulas. A desvantagem é que é difícil aliar todo conhecimento adquirido à prática de uma só vez, os estágios deveriam começar antes, fica-se pouco tempo em cada campo de estágio (A6).

Começa efetivamente e com maior autonomia no 7º termo, porém o contato com a prática por modo observatório e intervencionista desde o 1º termo (semestre) (A4).

A dificuldade de compreender a intencionalidade do projeto, de aliar a teoria à prática permite uma interpretação de falta de clareza e de equívocos quanto aos objetivos do curso.

4.1.6. Metodologias

Na esteira da operacionalização de uma proposta inovadora é importante a condução de metodologias ativas e participativas, de forma que o aluno interaja na relação ensino e aprendizagem tendo o professor como mediador e facilitador deste processo.

Partindo deste princípio, o Projeto Pedagógico em estudo aponta uma ação metodológica que privilegia dimensão problematizadora e contínua de articulação com a prática, com ênfase na abordagem interprofissional e interdisciplinar, adotando os caminhos de implementação de tal intencionalidade.

As metodologias problematizadoras expressam princípios que envolvem assunção da realidade como ponto de partida e chegada da produção do conhecimento, procurando entender os conteúdos já sistematizados como referenciais importantes para a busca de novas relações (PPP, 2006, p.34).

A dinâmica desta metodologia se revela nos aspectos da prática interprofissional, no tocante a conhecer e explorar as concepções, levantar hipóteses de estudo, subsidiados pela teoria e diálogo com a realidade. Os seus eixos norteadores mobilizaram o fazer docente do Curso de Fisioterapia que se inserem no debate com outros campos de conhecimento nas buscas de superação da lógica tradicional de formação em saúde, tendo como horizonte ações participativas, interativas e criativas. Nesta perspectiva o Projeto Pedagógico em estudo aponta para metodologias ativas em que o aluno é orientado a discutir e analisar informações, com estratégias de estudo, pesquisa, socialização e produção coletiva.

O docente deve desenvolver, nesse enfoque, ações de ensino que incidem nas dimensões ativas e interativas dos alunos, discutindo e orientando os caminhos de busca, escolha e análise das informações, contribuindo para que sejam desenvolvidos estilos e estratégias de estudo, pesquisa e socialização do que foi apreendido. Insere-se, ainda, o esforço em propiciar situações de aprendizagem que sejam mobilizadoras da produção coletiva do conhecimento [...] Assumir diferentes papéis requer um envolvimento com a

elaboração do planejamento, tendo clareza dos objetivos a serem buscados e discutindo a função social e científica das informações/conteúdos privilegiados. Essa postura implica, também, na escolha de estratégias metodológicas que priorizem a participação, interação e construção de conhecimentos (IBIDEM, p. 36-37).

Os depoimentos das professoras sobre as metodologias de ensino adotadas ficaram embutidas nas demais preocupações tais como promover a dinâmica de participação dos alunos na integração com a finalidade das atividades de função social e científica.

Tem dias que você se sente desestimulada porque as atribuições são muitas, porque a gente não está só como professor mesmo. A gente tem que fazer gestão. Pra mim é muito desgastante, mas ao mesmo tempo eu acho que a satisfação vem do aluno, quando ele reconhece o seu trabalho, quando ele é aprovado em algum lugar e ele te agradece, quando você vê que fez diferença o que você está fazendo pra ele (Professora P1).

Há um processo reflexivo de uma ação docente refletida. A professora tem consciência do seu esforço no planejamento e na organização de um trabalho de qualidade que não é apenas uma estratégia de ensino, mas a gestão de uma proposta metodológica coletiva e de relação teórica, que supera o “como fazer”.

Eu e uma professora da Terapia Ocupacional estamos tentando realizar esse trabalho numa unidade básica de saúde aqui de Santos, onde a gente tem uma aproximação e um vínculo importante com o chefe de seção dessa unidade. Então, a gente vai dividir os alunos em miniequipes, onde eles vão ser profissionais de referência do acompanhamento de um caso. Então eles vão fazer as visitas semanais pra esses casos, onde eles vão levantar as necessidades de saúde num primeiro momento, conhecer as dificuldades (Professora P1).

A metodologia descrita se realiza no contato com a realidade do campo da saúde, onde o futuro fisioterapeuta poderá atuar, pensar e propor intervenções voltadas para a melhoria do trabalho. É também nesse espaço, de produção de conhecimentos, que o mesmo investiga e busca superar as limitações e constantes desafios impostos pela sociedade vigente. Esta compreensão se aproxima da seguinte reflexão:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1996, p.71-72).

O trabalho docente torna-se relevante quando contribui de maneira contínua e construtiva na busca por aprendizagens significativas, consolidando o diálogo, a reflexão e a

superação de problemas que surgem no contexto real da sala de aula e oportuniza aos alunos a análise da realidade, propondo soluções com o objetivo de favorecer aprendizagens mais significativas no contexto educacional.

4.1.7 Processo de avaliação e processo de acompanhamento

A responsabilidade com a avaliação no projeto que se diz inovador se dimensiona tanto na direção dos objetivos, como no processo de acompanhamento da implantação do projeto, direcionado pela gestão, como na tarefa de intermediar e avaliar as atividades realizadas pelos graduandos, quando o professor assume um papel de mediador do conhecimento, que deriva da concepção de ensino-aprendizagem como processo. Assim nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Fisioterapia, estão regulamentados:

A implantação e desenvolvimento das Diretrizes Curriculares ao Curso de Graduação em Fisioterapia que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessárias ao seu aperfeiçoamento (CNE/CES 4/2002, art. 14).

No Projeto Pedagógico da Universidade Federal de São Paulo- Campus da Baixada Santista a avaliação é tratada como realimentação do processo, ou seja:

A avaliação deve subsidiar todo o processo de formação, fundamentando novas decisões, direcionando os destinos do planejamento e reorientando-o caso esteja se desviando. Dentro da visão de que aprender é construir o próprio conhecimento, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Assim, deve ser um mecanismo constante de retroalimentação, visando a melhoria do processo de construção ativa do conhecimento por parte de gestores, professores, alunos e funcionários técnicos- administrativos (PPP. 2006, p. 38, 39).

A avaliação pode servir de base para a melhoria do ensino, pois há uma tendência de reconhecer a possibilidade de que os resultados possam ser transformados em propostas oficiais, e estas em mudanças curriculares. Esteban (2008) explica outro aspecto importante da avaliação que é abertura de espaço para a práxis do professor, que ao observar atentamente os seus alunos procura definir os próximos passos das suas atividades. Esse tipo de avaliação tem um caráter de diagnóstico, muito importante, porque avaliar é uma tarefa que dá identidade aos professores, “uma vez que define etapas e procedimentos, continuidades e rupturas, com a finalidade de orientar a prática pedagógica” (IBIDEM, p.14).

Uma experiência sobre avaliação apresentada pela professora P1 é avaliar segundo a metodologia problematizadora.

Eu procuro avaliar meus alunos seguindo a metodologia utilizada em sala de aula, trazendo o contexto da saúde pública onde eles possam desenvolver tratamentos adequados de acordo com a realidade em que se apresenta o caso.

No Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFESP (2011-2015) existe uma Comissão própria de avaliação constituída por diferentes membros da comunidade universitária e que tem um caráter autônomo e com a missão de “induzir, conduzir e acompanhar os processos de avaliação interna, sistematizando e elaborando relatórios que visam responder as demandas de informação” (PDI, 2011, p. 68).

4.1.8 Papel do professor e posturas pedagógicas

O professor vive um tempo de grandes transformações profissionais diante da realidade social, do contexto institucional da educação superior, e das relações com o coletivo do qual faz parte. Na instituição em estudo, este profissional é convocado a promover e integrar-se a uma metodologia fundamentada na mediação interdisciplinar e no diálogo.

Entende-se que as transformações sociais exigem um diálogo com as propostas pedagógicas, onde o professor assume um lugar de mediador no processo de formação do profissional, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos (PPP, 2006, p. 36).

[...] insere-se a discussão sobre a prática como eixo estruturante para o processo de ensino-aprendizagem: no processo de construção de conhecimento a prática necessita ser reconhecida como eixo a partir do qual se identifica, questiona, teoriza e investiga os problemas emergentes no cotidiano da formação. A prática não se reduz a eventos empíricos ou ilustrações pontuais. Lida-se com a realidade e dela se retira os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens (IBIDEM, p. 33-34).

A Coordenadora C2 confirma em sua fala como a articulação entre um conteúdo e outro, mediada pelo professor, é importante para que o aluno tenha uma ampliação da visão crítica em relação a realidade profissional que irá conviver:

Eles já desde o primeiro semestre são estimulados a desenvolver um raciocínio crítico que vai interligando as diversas áreas do conhecimento que eles vão recebendo e a gente percebe que o aluno chega nas atividades, mesmo nas aulas práticas já, no terceiro ano, com uma outra visão, uma visão mais completa, uma visão realmente global do indivíduo, do ser humano.

O papel de mediador pedagógico do professor requer uma prática educativa composta de objetivos e elementos organizativos, que procuram trabalhar com ações voltadas para educação, visando a formação e a transformação do homem.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê [...] (FREIRE, 1996, p.102).

Tais questões estão ligadas à profissão e às condições de trabalho e de formação, tempo de reflexão e troca de saberes e de experiências.

Os alunos falaram sobre as práticas de sala de aula e atuação dos professores, com uso de aulas expositivas. Quanto aos professores eles esclarecem que são bem preparados, capacitados, dominam a área que lecionam, dialogam com os alunos, apesar de lastimarem da falta de estrutura institucional e da deficiência metodológica de alguns deles.

Nesse caso, Gaeta e Prata-Linhares (2012) lembram que é preciso estar atento para a superação da mera transmissão de conhecimentos e informações, cuidando das escolhas metodológicas para o exercício de uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem.

4.1.9 Papel do aluno

Para as Diretrizes Curriculares do curso de Fisioterapia em seu Art. 9º, o Projeto Pedagógico deverá ser centrado no aluno, como sujeito. Ele é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem. Para tanto, ele precisa encontrar sentido na sua permanência e nas atividades propostas.

A aprendizagem pode ser assim, entendida como processo de construção de conhecimento em que o aluno edifica suas relações e intersecções na interação com os outros alunos, professores, fóruns de discussões, pesquisadores (PPP, 2006, p. 36).

A chegada ao curso superior, planejada no ensino médio, e a atenção para esta escolha, ficou revelada nos registros de três dos alunos investigados. O cuidado e a reabilitação de pacientes no campo da saúde se revestiram de metas definidas pelo número de vestibulares tentados. Aparece nas falas uma definição clara da profissão que um dos alunos indica a forma de como esta será exercida.

Foi uma escolha pessoal por já ter necessitado de Fisio, a chegada foi legal, bem acolhido pela Faculdade (A1).

Fiz a escolha do curso no início do ensino médio à medida que gostaria de cuidar das pessoas, mas não queria medicina que todos queriam para mim. Prestei alguns vestibulares no 3º ano do ensino médio, passei em todos e tive a certeza do que deveria cursar (A2).

Escolhi o curso no 2º ano do colegial e prestei vestibular em quatro Universidades diferentes e passei em três delas (A3).

Escolhi o curso para me dedicar à ajuda na reabilitação dos pacientes e por proporcionar independência profissional e o fato de poder atender por conta própria sem vínculo institucional (A4).

Dubar (2009) refere-se ao prestígio social da profissão. Na nossa compreensão, por ser um curso da área da saúde, a Fisioterapia aponta para um futuro promissor, porém, a escolha, segundo os alunos, relaciona-se também à identificação com a questão do cuidado e da contribuição com o processo de reabilitação dos pacientes.

O fato de já conhecer a profissão como contrastando com a visão estereotipada do mesmo, parece estar sendo superada pela forma de tratamento agradável que o curso lhes proporciona. Concordamos com Farias (2006, p. 48) quando afirma que “A mudança é uma questão coletiva e solidária que é construída nos contextos institucionais e nas interações do cotidiano a partir das suas condições concretas”.

Nesta direção, Silva Júnior e Gonzales (2001) afirmam que as escolhas humanas conduzem a produção de valores de uma cultura, na qual o indivíduo pode afirmar-se mesmo que a possibilidade material e de condições sociais venham a influenciar nessas escolhas.

Diante da questão “o que o curso significa para você neste momento da sua vida”, quatro alunos fizeram menção à possibilidade de sucesso em relação à carreira, profissão e mercado de trabalho.

A possibilidade de ter uma carreira de sucesso e a felicidade de fazer a diferença na vida das pessoas (A5).

Atualmente, o curso me exige a maior parte do dia, sei que é muito importante, mas sinto que ainda não sei nada, tenho muito que aprender, portanto significa a minha alegria e motivação e expectativa financeira (A11).

Hoje a Fisio faz parte da minha vida. Reconheci através de muitas experiências que a medicina não era a profissão certa para mim e encarei o caminho que minha vida me levou como um presente de Deus. Me dá um pouco de medo pelo mercado de trabalho, mas acredito que serei feliz como profissional (A9).

Uma chance de um futuro confortável e onde me encontro satisfeita profissionalmente com a escolha que fiz. A chance de uma boa colocação no mercado de trabalho pela qualidade do ensino (A10).

O sentimento de que o curso está ligado ao sucesso profissional, que ele fará diferença, a alegria, a motivação e a satisfação marcaram as respostas dos alunos. Mesmo revelando a percepção de que a universidade toma a maior parte do tempo, aparecem em cinco respostas

dos alunos o significado do curso no presente momento, se configurando como a concretização de sonhos, de objetivos e de possibilidades de mudança em suas vidas, o que justifica o gosto pelo curso e a dedicação pelo mesmo.

A aproximação do aluno com a profissão e com os profissionais remete a uma identidade que vai se constituindo e contribui com o seu papel de construtor desse conhecimento necessário para sua formação.

4.1.10 Revisão de normas e procedimentos

A revisão de normas e procedimentos ficou evidenciada no diálogo com os participantes da pesquisa, quando indagamos sobre os aspectos que permaneciam conservadores na organização de um projeto inovador. Nesta questão, pudemos encontrar considerações que podem indicar uma revisão de atitudes e procedimentos pessoais ou institucionais:

A manutenção da estrutura do aluno sentado em sala de aula com uma carga horária muito grande e pouco tempo para pensar. O processo ensino aprendizagem permanece o mesmo (Professora P3).

Eu não participei da concepção do projeto. Talvez a gente fosse pensar também o eixo específico, pensar por linhas de cuidado. Isso não aconteceu, essa dificuldade em pensar essa proposta, como seriam essas linhas de cuidado pra que a gente possa garantir uma formação para cardiorrespiratória, pra neuromuscular, pra musculoesquelético, então ficou quebrado, sabe? Ainda em algumas especialidades, mesmo a Dermatofuncional. Eu acho que é um desafio, pois há universidade que tem trabalhado com linhas de cuidado, mas é muito difícil você garantir tudo e essa organização não é tão simples, a gente acabou optando por manter essa divisão, mas se você for ver, as próprias especialidades propostas pelo CREFITO, que voltam a ser provas de especialistas, ainda a gente tem neuromuscular, respiratória, cardiorrespiratório, então eu acho que é um próprio reflexo do que ainda é a profissão. Então acho que ficou uma coisa meio misturada, mas eu não sei como fazer pra mudar, eu não sei se nós conseguiremos (professora P1).

Importante verificar que as professoras falam em uma estrutura organizativa de elevada carga horária e pouco tempo para reflexão e replanejamento. É uma estrutura curricular complexa de trabalhos na linha do cuidado, que se inicia com o coletivo e termina em atividades compartimentalizadas, o que acontece no final do curso. Para compreender esta questão recorreremos a presente reflexão:

[...] as teorias, mesmo as melhores são construções históricas, quer dizer não permanecem imunes à passagem do tempo, estão sujeitas a envelhecer e só podem tentar recuperar a vitalidade quando ousam empreender as autotransformações necessárias (KONDER, 1992, p. 13).

Vendo esta questão de forma dialética é possível verificar que o projeto se desenvolve na contradição, uma vez que professores e alunos, mesmo vindos de escolas tradicionais, buscam uma proposta inovadora, situada em uma sociedade que ainda tem fortes marcas conservadoras mesmo no discurso inovador. Há, portanto, um apelo para a dinamicidade do plano pedagógico, que requer um processo de construção e reconstrução permanente.

Identifica-se, ainda, a necessidade de que o Projeto Pedagógico seja objeto de estudo pelo docente e pela instituição, produzindo-se um conhecimento sobre sua importância no desenvolvimento do PPI e construindo alternativas de lidar com as dificuldades e entraves que emergem em todo o processo transformador.

Para isto, é necessária uma ampliação do conceito de currículo como uma construção social que se elabora no cotidiano das relações institucionais, podendo ser analisado como: função social, refletida na relação escola-sociedade; projeto ou plano educativo; campo prático que permite analisar a realidade dos processos educativos dotando-os de conteúdo e território de práticas diversas; espaço de articulação entre a teoria e a prática e objeto de estudo e investigação (PPP, 2006, p. 38).

Masetto (2012, p. 13) nos ensina que ao “[...] debater a questão inovação educacional, estamos em um campo aberto ao diálogo, às críticas, as contribuições de todos os que se sentem movidos a estudar e pesquisar esse mesmo tema”. Seguindo esta ideia, compreendemos que estudar inovação significa uma mudança no nosso modo de ver educação, docência e aprendizagem.

4.1.11. Revisão de Infraestrutura

As providências necessárias no contexto de transformações nos diferentes setores de infraestrutura são apontadas por Masetto (2012) como elementos constitutivos de uma proposta inovadora. No entanto, os documentos analisados: o Projeto Pedagógico e as Diretrizes Curriculares nos levaram a entender que as providências requeridas para que sejam alcançadas as condições de manutenção e da ampliação da mesma, passam ao largo das exigências documentais, resumindo-se ao apelo para uma educação de qualidade, apesar do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2011-2015) garantir estruturas que favoreçam o cumprimento do que se propõe a universidade.

As bibliotecas da UNIFESP visam promover a recuperação, acesso e transferência do conhecimento e informação à comunidade universitária, mantendo acervo compatível com as áreas dos cursos ministrados na instituição e contribuindo para a formação do profissional e cidadão no campo cultural, científico, tecnológico e humanístico. [...] A UNIFESP disponibiliza nas bibliotecas de todos os seus campi, a seus estudantes e

pesquisadores, acesso ao portal de periódicos da CAPES, que agrega de conteúdo proveniente das mais importantes publicações científicas, em todas as áreas de conhecimento, para consulta de resumos e artigos completos. (PDI, 2011-2015, p. 71-72).

A evolução do patrimônio da UNIFESP acompanha sua expansão e a contínua melhoria dos cursos e programas já consolidados. A competência acadêmica de seu corpo docente na captação de recursos para a aquisição de equipamentos, renovando seu parque tecnológico, tem assegurado à instituição sucesso em suas linhas de pesquisa (IBIDEM, p. 73).

O patrimônio imobiliário da UNIVESP enfrentará nos próximos anos muitos desafios, entre os quais se destacam os seguintes: Regularização de imóveis; adequação aos padrões de segurança; adequação aos padrões de acessibilidade; adequação a padrões de sustentabilidade; construção de edificações em todos os campi para abrigar atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração, recreação e moradia (IBIDEM, p. 75)

Diferente do que se encontra no PDI os alunos comentam que existe falta de estrutura quanto a alguns aspectos expostos abaixo que não se esgotam neles.

Quanto ao financeiro: falta de apoio a moradia; quanto ao curso: paciência e força de vontade (A11).

Distância do local de estágio, falta de auxílio, falta de clínica própria falta de materiais nos locais de estágio (A10).

Neste sentido,

[...] enquanto o paradigma produtivo põe em relevo a questão da *qualidade*, a abordagem positivista fornece a concepção e o instrumental necessários à avaliação do sistema de ensino e dos indivíduos. (...) Nesse mesmo contexto, encontram-se as universidades públicas ameaçadas e em permanente crise (LIBÂNEO, 2006, p. 104).

Tratando-se de uma universidade pública, a revisão da infraestrutura, entendida como conjunto de elementos que dão apoio à melhoria e manutenção dos espaços e do seu funcionamento confirmam a designação de “projeto inovador”, porém é necessário um suporte de acompanhamento constante para que não se deixe de cumprir o que determina as normas quanto a essa questão.

4.1.12. Participação na Administração Superior

Pensar os rumos de um projeto na perspectiva inovadora na universidade inclui pensá-la em seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão a fim de promover as alterações de espaço, tempo, currículo, formação de professores que podem viabilizar um trabalho desta natureza. Soma-se a esta organização, as monitorias e estágios; programas de iniciação científica;

programas de extensão; estudos complementares, integração com a Pós-Graduação, entre outros. Este quesito é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais nos seguintes termos:

O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Fisioterapia deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou à distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins (CNE/ CES 4/2002, art. 8º).

As recomendações propostas são explicitadas com maiores detalhes no Projeto Pedagógico da UNIFESP - Baixada Santista, dando ênfase às atividades que se direcionam à formação de um fisioterapeuta pesquisador. Este processo formativo que se verifica nos espaços de ensino, pesquisa e extensão e caminham em direção de novos conhecimentos na área.

Como três pilares da Universidade, o ensino em seus diferentes níveis, a pesquisa e a extensão devem ser vistas como indissociáveis e independentes. Da mesma forma que o ensino está presente na formação do pesquisador e nas atividades extensionistas da Universidade, a pesquisa encontra na extensão e no próprio ensino, campos fecundos de investigação. Por outro lado, as atividades de extensão possibilitam novas dimensões do processo formativo da Universidade, aproximando os estudantes da realidade local e regional da área de abrangência da Universidade e alimentando os projetos de pesquisa e construção de novos conhecimentos (PPP, 2006, p. 32).

Complementando a aproximação dos mecanismos de participação dos professores com a administração superior verificamos que os mesmos, procuram em primeiro lugar, esta interlocução nas atividades relativas à docência, pesquisa e extensão. Acreditamos pelas falas das professoras que as práticas de interação acontecem no cotidiano do seu trabalho e promovem o sentimento de pertencimento ao projeto e às instituições onde estão inseridos.

Trabalho no módulo de Estágio Supervisionando em um serviço da Prefeitura, recebendo estagiários. Colaboro nos módulos de Fisioterapia Neuromuscular, aulas expositivas e práticas. No módulo de Fisioterapia, História e Atuação, eu trabalho com aula expositiva e atividade em grupo (Professora P3).

Percebemos, mais uma vez a tentativa de incluir nas atividades do cotidiano da profissão, processos de inovação organizativa, na procura de novos métodos de fazer. Na maneira de agir dos docentes como explicitado pela professora acima, há uma determinação de práticas colaborativas, expressa nas atividades deste campo, que se estende também para a pesquisa:

Na pesquisa eu estou com alguns projetos de Iniciação Científica. Tenho interesse em me referenciar numa Pós-Graduação stricto sensu para orientar TCCs da Residência multiprofissional, que foi proporcionado pela minha própria formação de Pós-Graduação. Estou também com uma Bolsa FAPESP, com uma aluna e uma segunda bolsa PIBIC. Desde que eu entrei aqui e a gente tá conseguindo desenvolver alguns projetos (Professora P1).

Teoria e prática são igualmente divididas, não se restringe a sala de aula e a Faculdade (A3).

Oportunidade e tempo para realização de pesquisas sem atrapalhar o andamento da graduação. Pouca estrutura (A10).

Igualmente na extensão, as professoras expressaram aproximação com as áreas afins. Demonstraram a disposição de desenvolverem um trabalho conjunto, como podemos verificar nestes posicionamentos:

Trabalho com a colaboração em formação com o projeto de emprego assistido. Processo de elaboração de extensão na unidade que ofereço estágio (Professora P3).

Procuro fazer interação com áreas afins (Professora P2).

Todo este empenho, no entanto não parecem ultrapassar a linha de tentativas isoladas de integração no chamado “tripé” da universidade - ensino, pesquisa e extensão - como um grande projeto coletivo. Porém, a Coordenadora C2 coloca que a universidade procura ofertar o maior número de atividades que contemplem as três dimensões.

Os alunos convivem com todo o corpo docente de uma forma ampla, eles acabam tendo uma oferta de atividades nesses três quesitos de uma grande quantidade. Quanto ao ponto de vista do ensino, a gente tem atividades com diversos âmbitos diferentes, desde projetos de monitoria mais específicos [...] mesmo que não tenham bolsa, eles têm interesse em fazer voluntário. [...] No ponto de vista da pesquisa, eles são estimulados de modo muito forte a fazer iniciação científica. [...] o aluno aprende essa vivência da pesquisa, se agrega a um orientador, desenvolve um projeto, concorre à bolsa [...] e acaba levando os resultados dos seus trabalhos para outros congressos e para publicações em artigos.

Mesmo em análise de um contexto não escolar as reflexões de Duarte *et al.* (2007) se adequa a este debate quando nos lembra que o discurso do sonho, em relação aos problemas, faz parte de uma dimensão holística que permeia a visão de mundo destas profissionais. É isto que proporciona condições de identificar caminhos a serem percorridos e constituir um ponto de chegada para novos direcionamentos reflexivos.

Os alunos percebem este esforço explicando como esse movimento chega até eles:

Somos incentivados a participar de atividades de monitoria à medida que possuímos várias oportunidades, para tanto estou exercendo minha segunda atividade como monitora dentro da graduação (A2).

Iniciarei um estágio extracurricular em Equoterapia promovido pela Universidade em parceria com um local de Equoterapia em Santos. Há diversas atividades de monitoria propostos pela Universidade (A6).

Atividade de monitoria em Cinesiologia é bem organizada, com tarefas e horários definidos, além de acrescentar muito no aprendizado (A8).

Ressaltamos a importância de fazer desses espaços, espaços de reflexão pedagógica, em que se reconheça a participação de outros atores (GARCIA; *et al*, 2006). Dessa forma a reflexão se reveste da prática analisada dialeticamente entre o escrito e vivido.

Já a extensão do curso de Fisioterapia da UNIFESP, foi visto pelos alunos na seguinte direção:

Prefiro participar de extensões que fazem a equipe inter, porém participo de uma que é só Fisio com o público alvo que gosto de trabalhar (A9).

Participo: 1 - Estimulação precoce, 2 - Projeto Era uma vez; organização de eventos (I e II semana de anatomia e saúde e I e II ciclo de Palestras materno infantil) (A4).

Existem muitos projetos, mas acho que não são muitos bem divulgados e quando chegam ao nosso conhecimento já estamos no terceiro ano (A7).

Existem muitos projetos no Campus e esta é uma atividade que permite mais oportunidade para alunos do 1º ano quando eu participei (A2).

Estes posicionamentos sintetizam a percepção dos alunos com relação à variedade de projetos de extensão dos diferentes locais nos quais estão sendo desenvolvidos, possibilitando uma maior aproximação da prática profissional por parte do aluno. Masetto (2005, p.127) “ensina que a interação teoria-prática é fundamental para aprendizagem. Ela precisa ocorrer na realidade”.

4.2 GESTÃO

O comentário dos itens anteriores, ilustrados pelas falas de alunos, professores e coordenadores são fortes indicativos de avanços curriculares e de posturas de intencionalidade coletiva. Esta interação percorre toda a organização e revela o interesse nas ações de natureza administrativa, pedagógica e profissional.

4.2.1. Pedagógica

Tendo como foco as condições de implementação de um projeto pedagógico inovador a gestão pedagógica tem sua linha de atuação na coordenação dos sujeitos: professores e alunos visando refletir, estimular e realizar intervenções nos processos de ensinar e aprender. Para tanto, é fundamental um trabalho colegiado na busca da construção de uma comunidade democrática de aprendizagem (LIBÂNEO, 2006).

Fiz algumas parcerias com alguns professores para conseguir efetivar essas ideias. E eu estou tentando manter e às vezes, oferecer algumas opções de saúde coletiva, que eu tenho alguma aproximação importante; eu prestei esse concurso acho que mais por esse aspecto da vaga de Saúde Coletiva e tentando agora também me desenvolver um pouco em Dermato-Funcional, até porque os alunos têm interesse (Professora P1).

O exercício da função pedagógica trazida pela professora P1 é explicitado pelo esforço de contribuir na mobilização dos sujeitos e ações multidisciplinares. Justo *et al.* (2012) afirma que os professores precisam refletir pedagogicamente os projetos curriculares, uma vez que a gestão de projetos implica na participação de todos os sujeitos nele envolvidos. O esforço de estar integrado a uma gestão de qualidade significa a promoção do aluno no crescimento profissional e pessoal, decorrentes das atividades curriculares vividas na instituição.

Queixas em relação a carga horária e ao estágio apareceram como questões pedagógicas que dificultam os processos de ensino-aprendizagem, quando listaram os principais desafios de ser aluno de curso de Fisioterapia.

Temos uma carga horária bastante puxada ao mesmo tempo em que precisamos conciliar as atividades de monitoria, extensão, iniciação científica, entre outros (A2).

Área de Estágio: pouco estruturada, estágio eletivo em outra cidade e limitado em relação às áreas abrangidas, greves frequentes que interrompem a fluidez do conhecimento e poucas horas vagas para dedicação à pesquisa e extensão (A4).

Vemos na interpretação dos alunos a questão da carga horária pesada e mal resolvida, o que é agravado com greves frequentes e leva a reposições que dificultam à qualidade da educação superior. O esforço de inovação e da mobilização de sujeitos e ações multidisciplinares, nem sempre significa um avanço que envolva a todos os que fazem a comunidade institucional, visto que muitas vezes os alunos não alcançam o que propõe como inovador.

4.2.2 Administrativa

Nas Diretrizes Curriculares, no seu Art. 10, I, o Curso de Graduação em Fisioterapia deverá contribuir para a qualidade do seu projeto, e a gestão do mesmo ser feita no coletivo, em uma estrutura organizacional constantemente revista.

Em 2012, com renovação do projeto pedagógico para a mudança do período de integralização, aí sim, todo o corpo docente participou das adaptações, da construção desse novo projeto pedagógico [...] o conselho de graduação deliberou que as mudanças que foram propostas estavam de acordo com a legislação (Coordenadora C2).

Necessário se faz uma visão de conjunto do seu coletivo institucional, o funcionamento do sistema educacional, suas políticas e diretrizes legais, organização interna e formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, integração com a comunidade entre outras questões, bem como o estabelecimento de relações entre estas instâncias (LIBÂNEO, 2006).

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.3.1. Processo formativo e formação continuada de professores

Nas Diretrizes Curriculares, mesmo não fazendo alusão aos profissionais que darão conta da elaboração dos Projetos Pedagógicos, da organização curricular do curso de Fisioterapia, bem como da formação de um profissional dotado de competências e habilidades “para atuar em todos os níveis de educação e saúde, com base no rigor científico e intelectual” (Art. 3º) fica implícita a necessidade que uma equipe de professores e gestores realize esta complexa tarefa. Para tanto, é preciso compreender a dimensão crítica e reflexiva da formação de professores que traduza os mecanismos de auto formação e de participação coletiva. É necessário situar sua atividade docente, como práxis e no espaço de revisão de saberes, e experiências. (NÓVOA, 1992). Estes saberes tem na instituição de educação superior um espaço que permite entender a formação de professores como um processo em *continuum*, que acontece na junção da formação inicial e contínua, mediada pela reflexão.

O processo formativo dos professores se desenvolve nas aprendizagens profissionais, no decorrer da sua trajetória escolar, das experiências vivenciadas, hábitos e valores que perpassam sua visão de mundo, de ser humano e de educação.

[...] é novo para o professor sair da métrica disciplinar e colocar-se no diálogo com colegas oriundos de outros campos disciplinares, relativizando suas certezas e acreditando ser possível e necessário (re)conhecer as

dinâmicas do saber, fazer e ser em saúde. Constituir um eixo, intrinsecamente interdisciplinar e atuar nos módulos exige considerar ângulos ainda não descortinados e/ou valorizados, revisitar o já conhecido e abrir-se para caminhos novos (PPP, 2006, p. 45-46).

As mudanças assumidas pelos docentes no contato com um projeto “inovador” se constituem uma transformação substantiva na tendência pedagógica em que foi formado, principalmente da educação superior, onde se constrói uma identidade profissional. Ao fazerem um comparativo entre sua formação acadêmica e o curso de Fisioterapia em que atuam, assim se reportaram:

Muita coisa mudou. Principalmente a intenção em integrar assuntos e temáticas e o trabalho em equipe (Coordenadora C1).

A formação do fisioterapeuta mudou desde as áreas de formação até o desempenho do docente nos cursos na atualidade. A área da Fisioterapia deixou de ser considerada jovem e se integrou às demais áreas de saúde com atuação mais politizada tanto na sociedade como no ensino superior (Professora P3).

O posicionamento da professora P1 sintetiza as ideias já postas pelas colegas e dá uma abrangência à questão das mudanças ocorridas.

O que eu tive em relação à Saúde Pública eram noções em saúde pública, no segundo ano, de duas horas por semana em um semestre e eu não vivia isso intensamente. Hoje, enquanto docente, eu estou totalmente inserida na atenção primária em saúde, com uma discussão atualizada de políticas públicas de saúde. Porque eu acredito que todo profissional de saúde, independente do nível de atenção em que vai se inserir, desenvolve a sua carreira profissional e tem que se estar apropriado disso. Talvez eu sinta que mudou muita coisa porque nesse processo, as Diretrizes Curriculares deram novos direcionamentos e a gente teve uma reestruturação dos serviços e da procura, então no momento em que eu estava na graduação, tinha uma confirmação da rede de saúde em questão onde a gente não tinha a introdução da Fisioterapia, nem a discussão da Fisioterapia na atenção primária, ou mesmo participação de Programas de Saúde da Família (P1).

Mudando a forma de atuação do profissional da saúde na atualidade com as políticas públicas, mudam também os rumos dos conhecimentos a serem trabalhados na formação da profissão e na prática dos professores.

Há, portanto um processo formativo que emerge do dia a dia da instituição, no convívio com o coletivo institucional. Uma prática inovadora está vinculada à trajetória institucional e a diferentes culturas individuais e coletivas. Em virtude disso, é preciso considerar que a mesma está relacionada a pressões, necessidades e política educativa, por isso a importância de ser compartilhada com os professores e a partir deles interferir na organização e nas práticas cotidianas (HERNANDEZ *et al.*, 2000).

A história de vida e a formação do professor influenciam em sua visão de mundo. Dessa maneira, a auto-formação e o fato de sentir-se aprendiz das experiências profissionais, a convivência com a pesquisa em outros campos da saúde permitem a compreensão dos determinantes e de uma reflexão mais aprofundada dos fenômenos acontecidos no âmbito da instituição.

4.3.2 Seleção e envolvimento com o novo currículo

No sentido de melhor compreender de que forma a seleção dos professores interfere nos processos inovadores do Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia da UNIFESP – Baixada Santista, nos valem das entrevistas de nossa investigação, no qual as professoras esclarecem sobre o seu ingresso nesta instituição:

Eu participei de um concurso, eram cinco candidatos para vagas na área de saúde coletiva e a vaga era para de saúde coletiva e fisioterapia dermatofuncional. O concurso foi em 9 de junho de 2010 e a minha posse foi em fevereiro de 2011. 31 de janeiro, entrei em exercício, a posse foi em janeiro também [...] Quando eu me inscrevi no concurso para a vaga, especificamente, você tem que apresentar um plano de trabalho e eu pensei nesse plano de trabalho em cima do que eu conheci, do que eu estudei sobre o projeto pedagógico aqui do campus, então eu já tinha conhecimento que era organizado na proposta pra desenvolver a capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar, como que eram montadas as turmas dos eixos comuns, tanto da área do eixo biológico como da área do eixo trabalho e saúde e eu já sabia que por a minha vaga ter essa solicitação pra inserção no estágio de saúde coletiva, eu também tenho aproximação desse eixo com o eixo trabalho e saúde, tanto que foi me colocado isso também, na seleção do concurso, para onde seriam direcionadas as minhas atribuições (Professora P1).

Ingressei em outubro de 2010. Na ocasião havia greve docente. Houve uma semana de “curso de professores” com algumas abordagens interessantes e outras muito maçantes e a meu ver não relacionadas a ação acadêmicas, fui muito bem recepcionada pelos colegas (Professora P3).

A professora P3 chegou ao curso de Fisioterapia da UNIFESP, para lecionar a disciplina/módulo: Estágio Supervisionado Neuromuscular. Não participou da elaboração do Projeto Pedagógico e afirmou que apenas tomou conhecimento do mesmo no site da universidade por ocasião do concurso.

A forma de interação com o Projeto pedagógico acontece de maneira particular, uma vez que não receberam orientações institucionais mais específicas direcionadas à familiaridade com o projeto.

acho que se a gente tivesse a oportunidade de formação pedagógica que nos instrumentalizasse pra isso, facilitaria muito. E a gente conseguiria efetivar

lá na frente o que a gente tanto almeja nesse projeto inovador (Coordenadora C2).

A prática de integrar assuntos e temáticas acarreta uma proposta de negociação, construção e desenvolvimento interdisciplinar. Estudos de Nóvoa (2009) indicam que não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos professores e seus formadores não se tornarem mais abertos para tal acontecimento e não houver um envolvimento real na melhoria e na mudança. A participação e o envolvimento com o novo currículo vêm da necessidade de reflexão nascida do coletivo e do próprio local de trabalho que poderia constituir a instituição como um espaço de formação contínua.

Ao apresentar os avanços curriculares identificados no curso de Fisioterapia da UNIFESP – Baixada santista, o fazemos reiterando que esta tese tem a pesquisa exploratória como metodologia e assim, carrega a marca da nossa opção. O enfoque dado aos itens estudados, bem como suas relações com os demais elementos componentes da investigação permite ver os mais diversos aspectos do problema.

Participaram da pesquisa de campo da UNIFESP onze alunos, três professores e duas coordenadoras. Os dados referentes ao diálogo estabelecido entre pesquisadora e pesquisados foram trabalhados a partir das prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Projeto Pedagógico, bem como do *quadro de referência das características de projetos inovadores*, exposto no capítulo anterior. Os avanços curriculares acontecidos no Curso de Fisioterapia da UNIFESP foram:

- **O reconhecimento da interdisciplinaridade como mediação integrativa:** A implementação do projeto interprofissional, que se efetiva, mesmo nas difíceis tentativas de integração, uma vez que os profissionais não tiveram formação nessa perspectiva. Estes sujeitos reconhecem a importância da interdisciplinaridade, como mediação integrativa de atividades pedagógicas e administrativas, ao mesmo tempo em que demonstram ter consciência das limitações das práticas delas decorrentes;
- **O reconhecimento da formação profissional como modelo de educação:** O modelo de educação voltado para a formação profissional, constante nos objetivos institucionais e educacionais do Projeto Pedagógico coincide com o que está prescrito nas Diretrizes Curriculares e nas falas dos coordenadores, professores e alunos, o que pode ser um indicativo de mudança pela coerência do discurso. Este fato aponta para a possibilidade de assimilação do discurso da formação profissional;
- **A humanização da saúde como alargamento de atuação do fisioterapeuta:** A perspectiva de humanização da saúde vivenciada na UNIFESP, não se limita ao perfil

profissional do fisioterapeuta. As falas dos professores revelam uma preocupação mais abrangente, ou seja, com a efetivação de políticas públicas de saúde, que abram a possibilidade de inserção do egresso no sistema público de saúde;

- **Os alunos acreditam na formação profissional:** O Projeto Pedagógico propõe uma interprofissionalidade que no currículo é visto como regressiva porque estabelece 80% no primeiro ano de atividades interprofissionais, 40% no segundo, 20% no terceiro e encontros semanais no último. O fato dos alunos revelarem a compreensão de que deveria permanecer com maior percentual (80%) até o final do curso é considerado um avanço, apesar desta proposta se encontrar numa perspectiva de autonomia progressiva, oferecida gradativamente. Mesmo que esta compreensão fuja a proposta do projeto é indicativo de que os alunos acreditam na formação interprofissional;
- **Reconhecimento da validade das metodologias problematizadoras:** As metodologias problematizadoras fazem a interlocução teórico-prática da realidade na área da saúde, entre a figura do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo no desenvolvimento de sua aprendizagem;
- **Ensino, pesquisa e extensão:** Tanto os alunos, como professores e coordenadores percebem a intencionalidade institucional do desenvolvimento de ações no que concerne aos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão, a partir do discurso inovador.
- **Transformações e reconstrução constante da identidade profissional:** As constantes transformações e adaptações curriculares favorecem a construção e reconstrução da identidade profissional, tanto pelos docentes como pelos profissionais da coordenação;
- **Avaliação seguindo as metodologias:** O coletivo institucional da universidade estudada busca fazer avaliação com comissão própria da Instituição.

Reconhecemos que há um esforço em busca de viabilidade de um projeto inovador. No entanto, é nas possibilidades e limitações, que os avanços curriculares ocorrem. Desta forma, sentimos falta do “sentimento de pertença” dos professores e alunos e da própria gestão no sentido de compreender e reconhecer a proposta inovadora e que, por se tratar de cursos novos a infraestrutura ainda está em fase de construção.

Retornando à nossa contribuição para o debate nesta tese, os avanços curriculares encontrados na pesquisa da UNIFESP, tem como indicadores o reconhecimento pelo coletivo institucional, da interprofissionalidade e da interdisciplinaridade e das metodologias problematizadoras, como mediação integrativa dos processos de formação do fisioterapeuta que é permeado pela humanização da profissão como forma de constante reconstrução da

identidade profissional. Para tanto, a mobilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão dão suporte ao processo avaliativo adotado pela instituição.

5. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS INOVAÇÕES

Uma inovação curricular parte de sua *Contextualização na Sociedade Contemporânea*: procura identificar os novos cenários históricos, políticos, culturais; as ciências e a tecnologia nesse mundo; os valores e problemas que assolam as comunidades de adultos, de jovens, de crianças nas próximas décadas, no Brasil e no mundo (Marcos Masetto).

A Universidade Federal do Ceará (UFC), o segundo lócus de investigação desta tese, tem seu nascedouro com a Lei nº2.373, em 16 de dezembro de 1954 e instalada em 25 de julho do ano seguinte. Iniciou suas atividades com a junção das faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e a escola de Agronomia do Ceará.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2007- 2011) a Universidade Federal do Ceará (UFC) tem por finalidade: formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste (PDI, 2007-2011, p. 08).

Nas últimas décadas, a UFC tem buscado acompanhar os avanços da ciência e as transformações sociais que solicitam um novo modelo de universidade. Mantém constante preocupação em relação a qualidade, a democracia na educação, a redução das desigualdades, a flexibilidade e a inovação acadêmica. Segundo o PDI (2007-2011) a atuação estratégica da instituição em estudo desenvolve:

As atividades fins da UFC abrangem o ensino, a pesquisa a extensão e a assistência. Todas essas atividades são desenvolvidas no Estado do Ceará, nos campi do Porangabuçu, Pici, Benfica, situados na cidade de Fortaleza, e do Cariri, de Sobral e de Quixadá, localizados no interior do Estado. As ações da instituição beneficiam ainda uma grande parcela da população da região Nordeste do Brasil.

Tem atuação em 68 cursos distribuídos nos centros de Ciências, Tecnologia, Ciências Agrárias, Humanidades as Faculdades de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC); de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e Enfermagem (FFOE), de Educação (FACED). Com a expansão e interiorização do Ensino Superior foram criados os campi de Sobral e do Cariri e mais a unidade acadêmica, campus da cidade de Quixadá com o curso de

sistemas de Informação, o curso de Graduação (bacharelado) em Oceanografia (PDI 2007-2011).

As duas unidades hospitalares: Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC) e a maternidade Escola Assis Chateaubriand (MEAC) abrigam profissionais e suas atividades oferecem espaço de estágios e ações de aprendizagem em ensino, pesquisa e extensão para os alunos da área de saúde.

No contexto da expansão da educação superior, pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, com a abertura propiciada pelo REUNI, o curso de Fisioterapia da UFC é desenvolvido com uma carga horária de 4.496 horas, está integrado ao Curso de Medicina no Campus de Porangabuçu, oferece 40 vagas e acontece em aproximadamente 15 semestres. De acordo com o seu Projeto Pedagógico, o Curso de Fisioterapia da UFC está caracterizado na apresentação do documento como:

Pretende-se desenvolver um projeto inovador de ensino nesta área, pois sabe-se que a renovação da prática docente poderá contribuir para um novo cenário na formação do fisioterapeuta, fugindo de modelos pedagógicos voltados apenas para a formação tecnicista ou para especialidades, ou ainda afastando-se de modelos educacionais conservadores que tenham como foco essencial a reprodução do conhecimento (PPP, 2009, p. 5).

Utilizando os estudos de Kuhn (1998) sobre o paradigma de crenças e valores de uma comunidade científica, Souza (2010) sobre a emergência de propostas inovadoras e Freire (2001) sobre o diálogo de ideias e a cooperação fundamentam teoricamente a concepção do Projeto do curso de Fisioterapia como área do conhecimento do movimento humano nas alterações patológicas e na restauração da integridade de órgãos.

A criação do curso pela Universidade Federal do Ceará se justifica pela ausência da oferta deste curso por uma instituição pública no Estado do Ceará além da carência de profissionais especializados, sendo esta uma premissa constitucional: educação como um bem público e está proposto numa perspectiva de currículo integrado.

Para Santomé (1998), o currículo integrado se constitui uma alternativa de bases epistemológicas que contradiz os princípios de uma educação fragmentada, resguardando as relações entre os diferentes campos de conhecimento. Sendo esta a proposta adotada pelo curso de Fisioterapia.

Acreditamos que, da mesma forma, as Diretrizes Curriculares abrem espaço para a trans, multi e interdisciplinaridade. Os projetos pedagógicos dos cursos de Fisioterapia, igualmente, encontram a possibilidade de exercitar práticas inovadoras decorrentes da cultura,

da história, dos contextos sociais, institucionais e pessoais do grupo que ali se inserem. Este posicionamento abre espaço para o grande desafio expresso no projeto da UFC:

O desafio da Universidade Federal do Ceará é implantar o curso de graduação em Fisioterapia, uma organização curricular pautada na aprendizagem dinâmica, ou seja, regularizada no processo de aprendizagem pela experiência aliada ao conhecimento cognitivo. Para tanto o novo curso agregará conhecimento e pesquisa na área de reabilitação à estrutura pedagógica e acadêmica já existente na Universidade (PPP, 2009, p. 6).

Verificamos que as bases teóricas utilizadas no Projeto Pedagógico estão voltadas para o coletivo institucional e o diálogo que se constitui como um dos pontos do projeto de caráter inovador. Sobre esta questão Keller Franco *et al.* (2012, p. 4) afirma:

A diversidade e a complexidade dos campos de atuação dos profissionais da saúde sugerem o delineamento de um novo paradigma para a formação, capaz de romper com a tradição mecanicista e buscar propostas que favoreçam uma abordagem integrada, complexa e global do conhecimento.

O modelo formativo do Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia da UFC privilegia a postura metodológica oriunda das experiências significativas e projetos integrados, a interação com a cultura e a realidade entre outros. Assim, o professor necessita de um trabalho participativo no desenvolvimento, diferentes momentos da ação didática: planejamento, metodologia e avaliação.

A alusão ao desafio da universidade diante da organização e operacionalização de um projeto “inovador” e a produção do conhecimento tem fundamento quando lembramos que, o avanço decorrente das reformas realizadas pelas políticas de educação e saúde expresso nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Fisioterapia exige grandes mudanças. O referido curso procura dar o seu caráter inovador ao seu Projeto Pedagógico centrado nas funções e práticas ligadas ao Internato e a convivência hospitalar e às atividades previstas pelo coletivo institucional.

No entanto, quando levamos em conta os estudos sobre inovação, nesta tese, sintetizados por Masetto (2012), sabemos que tais mudanças exigem a totalidade de um projeto, que correspondem à alterações significativas na organização, gestão e na formação de professores, categorias que serão analisadas a seguir.

5.1 ORGANIZAÇÃO

5.1.1 Projeto Pedagógico e Participação

O Projeto Pedagógico da UFC apresenta em seus registros iniciais, o histórico do curso de Fisioterapia no Brasil que aconteceu a partir de 1929. Com a regulamentação da Profissão pelo CREFITO (Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional), as Diretrizes Curriculares entre outros orientam a formação deste profissional com a carga-horária mínima de 4000 horas (PPP, 2009).

O Curso de Graduação em Fisioterapia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (CNE/CES 4/2002, art. 9º).

Lembramos que um projeto dessa natureza, desenvolvido em uma universidade pública já carrega as marcas da crise da universidade, levando-se em conta o seu potencial humano e de infraestrutura, no momento de sua implantação.

[...] uma organização curricular pautada na aprendizagem dinâmica, ou seja, pautada no processo de aprendizagem pela experiência aliada ao conhecimento cognitivo. Para tanto, o novo curso aqui apresentado agregará conhecimento e pesquisa na área de reabilitação à estrutura pedagógica e acadêmica já existente na Universidade (PPP, 2009, p.6).

Verificamos que as bases teóricas utilizadas no Projeto Pedagógico estão voltadas para o coletivo institucional e o diálogo que se constitui como um dos pontos do projeto de caráter inovador. Sobre esta questão:

A diversidade e a complexidade dos campos de atuação dos profissionais da saúde sugerem o delineamento de um novo paradigma para a formação, capaz de romper com a tradição mecanicista e buscar propostas que favoreçam uma abordagem integrada, complexa e global do conhecimento (KELLER FRANCO *et al.*, 2012, p. 4).

De acordo com o Projeto Pedagógico da UFC, o Curso de Fisioterapia trabalha com o princípio do currículo integrado. Na preocupação de buscar elementos que contribuam para os avanços curriculares trazemos o registro do posicionamento dos professores:

O currículo integrado da UFC funciona com a intenção de congrega conhecimento, diluindo a linha imaginária construída anteriormente para fins didáticos, trabalhando em formato de módulos para que o conhecimento não seja fornecido de forma isolada e sendo integrada, fazendo com que o paciente seja abordado de forma global (P4).

Professores se ajudam nos módulos, onde muitos professores são responsáveis pelo andamento daquele módulo. E módulos afins fazem trabalhos e projetos de pesquisas juntos. Não só entre os módulos do próprio curso, bem como de outros cursos (P7).

Os aprofundamentos da descrição do funcionamento do currículo integrado na prática mostram a presença da pesquisa coletiva entre módulos, o desenvolvimento de habilidades e competências de forma que o cuidado com atendimento global seja operacionalizado. Sendo assim, este modelo curricular abre espaço para a produção de identidades individuais e sociais (SILVA, 2009).

5.1.2. Interação

No tocante aos processos interativos do Projeto Pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais detalham os aspectos relativos ao acesso a novas informações, ao uso da tecnologia, considerando valores, direitos e a realidade socioeconômica em que está inserido:

As Instituições de Ensino Superior podem flexibilizar e otimizar as suas propostas curriculares para enriquecê-las e complementá-las, a fim de permitir ao profissional a manipulação da tecnologia, o acesso a novas informações, considerando os valores, os direitos e a realidade socioeconômica. Os conteúdos curriculares poderão ser diversificados, mas deverá ser assegurado o conhecimento equilibrado de diferentes áreas, níveis de atuação e recursos terapêuticos para assegurar a formação generalista (CNE/CES 4/2002 art. 13, III).

Esse movimento, no entanto, vai depender da relação entre a administração e o coletivo institucional e da mobilização dialógica entre professores e seus pares e com os alunos e os alunos entre si. Depende ainda, da pertença assumida por todos ao projeto, como elemento de agregação de práticas pedagógicas, que por sua vez mobiliza a estrutura curricular. No Projeto Pedagógico da UFC encontramos, na citação de Davini, (1983) a descrição a que se propõe:

[...] o currículo integrado e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente prática e teoria, trabalho e ensino, ensino e comunidade por meio da integração dos conteúdos e das disciplinas (PPP, 2009, p. 13).

Na trilha do nosso intento nesta investigação consideramos importante verificar a percepção dos integrantes da equipe sobre os processos interativos vivenciados na prática, no decorrer organizacional da implementação do Projeto Pedagógico - UFC, sintetizada nas colocações dos professores:

Ao assumirmos o cargo realizamos (professores do curso e coordenação) diversas reuniões para discussão do currículo. Visando a viabilidade de implantação, e possibilidades de adequação de alguns pontos (ex.: Internato em diferentes níveis de atenção e não hospitalocentrico) (P6).

A primeira coisa quando entramos no curso de Fisioterapia, independente de ser professora temporária ou efetiva, é sermos apresentados ao Projeto Pedagógico (P7).

Quando estava estudando para o concurso eu procurei o projeto pedagógico no site institucional para estudá-lo (P5).

As diferentes experiências de interação e convivência com o Projeto Pedagógico retratam a diversidade de relações, de familiaridade com o mesmo, que foram operacionalizadas na medida em que os professores foram apresentados ao projeto para estudá-lo, conhecer os detalhes quanto a objetivos e modificações, através de reuniões onde foram pensadas a viabilidade e adequação do mesmo.

O Projeto Pedagógico como mediação interativa comporta contradições e situações de superação e de reflexões, bem como existe a possibilidade do currículo como práxis (SACRISTÁN, 2000) ser uma prática que se constitua em uma forma de diálogo entre os sujeitos que deles participam.

5.1.3 Formação profissional

A Educação enquanto prática social nos remete a objetivos educacionais mais amplos que acontecem a partir de processos de modificação, que no caso desse estudo, refere-se ao perfil profissional e o seu desempenho na sociedade em que está inserido. De acordo com o art. 5º das Diretrizes Curriculares a formação do fisioterapeuta é pautada nos princípios éticos, no respeito ao ser humano e na defesa da saúde como direito nos diferentes níveis de atenção visando a garantia da integralidade da assistência.

I - respeitar os princípios éticos inerentes ao exercício profissional; II - atuar em todos os níveis de atenção à saúde, integrando-se em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, sensibilizados e comprometidos com o ser humano, respeitando-o e valorizando-o [...] VI - realizar consultas, avaliações e reavaliações do paciente colhendo dados, solicitando, executando e interpretando exames propedêuticos e complementares que permitam elaborar um diagnóstico cinético-funcional, para eleger e quantificar as intervenções e condutas fisioterapêuticas apropriadas, objetivando tratar as disfunções no campo da Fisioterapia, em toda sua extensão e complexidade, estabelecendo prognóstico, reavaliando condutas e decidindo pela alta fisioterapêutica [...] IX - desempenhar atividades de planejamento, organização e gestão de serviços de saúde públicos ou privados, além de assessorar, prestar

consultorias e auditorias no âmbito de sua competência profissional (CNE/CES 4/2002).

Esta normatização reflete sobre o Projeto Pedagógico da UFC com indicativos de uma conduta profissional voltada para o atendimento comunitário, com atenção a qualidade deste serviço nas instituições de saúde com base na fundamentação teórico-prática, de forma a atender as demandas sociais:

A formação de um fisioterapeuta generalista e humanista, ético, comprometido com a universidade na melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão e prestação de serviços a comunidade (PPP, 2009, p. 13).

[...] formar fisioterapeutas com vivência em diferentes realidades, ou seja, capaz de prestar serviços de qualidade baseados em conhecimento sólidos em clínicas, hospitais, ambulatórios e assistência à comunidade, atuando como coadjuvante nas diversas especialidades médicas, com fundamentação teórico-prática que permita identificar, integrar e atender às demandas sociais na área de reabilitação (IBIDEM, p. 14).

Os avanços curriculares acontecem na direção dos princípios educativos para a formação profissional em Fisioterapia, requerida pela sociedade contemporânea. Temos o relato das experiências que objetivam a aproximação dos alunos e professores com os ambientes de trabalho, onde são desenvolvidas atividades formativas.

A partir do 1º semestre, Vivências I, Fundamentos em Fisioterapia, o aluno tem uma abordagem teórica e no campo de atuação, ele vai para 12 visitas: sendo 4 em campos de atenção primária e 4 em atenção secundária, sejam públicas e privadas. No entanto, o nosso interesse é mostrar mais o perfil do serviço público, porque o curso de Fisioterapia da UFC, forma o aluno para atender no SUS, a nossa responsabilidade é essa, então ele faz mais 4 visitas no campo de atenção terciária, nos Hospitais. Em Vivências II ele vai só para atenção primária, Vivências III atenção secundária, Vivências IV ele vai atenção terciária (C3).

O Currículo é distribuído em Eixos de formação e os conteúdos são distribuídos por complexidade. Os alunos agregam saberes na sua formação a cada momento (semestre/ano). Vivenciando e aprendendo a ser um profissional, os alunos amadurecem e ampliam suas habilidades e competências (P6).

Coordenador e professores demonstraram a percepção da importância da aprendizagem da profissão, conduzida de maneira organizada e competente, para atuar na sociedade e no sistema público de saúde. Freire (1996) reafirma a utopia de buscar uma postura coletiva ao sugerir o estabelecimento da relação comunicativa entre o professor e o aluno, colocando este educando em posição de diálogo e não apenas de receptor de

informações. Ao propor a necessidade de superar a contradição entre o educador e o educando, o autor aponta para uma educação problematizadora.

5.1.4 Objetivos educacionais

Uma das características de um projeto inovador é a apresentação de objetivos educacionais no qual estejam previstos espaços de abertura para novos conhecimentos por meio da pesquisa e do ensino em bases trans e interdisciplinares, na competência ética, no profissionalismo, na cidadania e no desenvolvimento profissional (MASETTO, 2012). Partindo destas considerações, podemos observar que esses objetivos estão ligados aos valores humanos, necessários ao exercício da profissão.

III- atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade na promoção da saúde baseado na convicção científica, de cidadania e de ética; IV - reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema [...]; XV - conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos (CNE/CES 4/2002, art. 5º).

O modelo de profissional de saúde, na área da Fisioterapia para a sociedade em que o mesmo está inserido, encontra ressonância nas estratégias previstas no Projeto Pedagógico da UFC, no qual se destacam as competências e habilidades fundamentais ao exercício terapêutico na área.

a. tomar decisões com autonomia e responsabilidade; b. avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas e articuladas ao contexto social; c. comunicar-se através da comunicação verbal, não-verbal (escrita e leitura) para utilizar a informação e o entendimento para a prestação de serviços; d. desenvolver plano terapêutico e aplicar tratamento de forma coerente aos achados clínicos para todas as desordens musculoesqueléticas e de outros sistemas que envolvam atuação fisioterapêutica; e. prestar esclarecimento, dirimir dúvidas e orientar o indivíduo e os seus familiares na sequência do processo terapêutico; f. trabalhar em grupos, integrar equipes multiprofissionais em unidades hospitalares, unidades básicas de saúde, academias e na própria comunidade, buscando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento da fisioterapia como profissão; g. realizar atividades no âmbito da gestão em saúde; h. conhecer métodos e técnicas de investigação científica (PPP, 2009, p. 16-17).

Na preocupação com os objetivos educacionais na formação do fisioterapeuta tomamos como referência a fala da coordenadora buscando no trabalho interativo entre extensão e pesquisa, caminhos necessários para avanços curriculares:

Estamos com dois grupos de pesquisa, cadastrados no CNPQ: um sobre a responsabilidade da professora Flor⁶. que não é fisioterapeuta, é enfermeira, mas tem uma vertente muito forte na questão da promoção da saúde. Ela trabalha com grupos vulneráveis e os nossos alunos estão efetivamente inseridos nesse processo, porque ela alia extensão com pesquisa e faz também ambulatório junto com o pessoal da Residência no Hospital Universitário. Assim, a extensão nos ajudou muito, na questão do ensino, porque ela trouxe muitos campos de atuação da Fisioterapia. A partir da extensão para o ensino, a gente está tentando fortalecer a pesquisa. Já existe uma articulação com a UFMG, de a gente trazer o Doutorado em Ciências da Reabilitação pela UFMG, porque a gente vai fortalecer melhor nossas pesquisas, nossos laboratórios já tem equipamento de ponta.

Existe outro grupo intitulado: Análise do Movimento Humano, também cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e no CNPQ. A gente faz questão de fazer uma integralização do ensino com a pesquisa e a extensão (C3).

Dessa maneira a pesquisa realimentada pela extensão está promovendo a abertura para novos conhecimentos e, principalmente, para a dimensão de uma competência ética, voltada para o profissionalismo, à cidadania e ao desenvolvimento profissional. Baseados nos dados e reflexões deste quesito, vemos que a realidade é dinâmica e, desta forma, o processo inovador está acontecendo continuamente. Nele vamos encontrar traços da boa vontade dos docentes da instituição, dentro de um processo dialético de educação, considerando as condições objetivas e alterações decorrentes do percurso do trabalho. Mesmo assim, este passo não se constitui uma garantia, porque depende da articulação desta proposta com disponibilidade organizativa daqueles que se integrarem neste processo de mudanças. (FARIAS, 2006).

5.1.5 Flexibilização curricular e reconceitualização de disciplinas

A flexibilização curricular ganha espaço nas reformas e projetos, que se propõem a trabalhar na perspectiva inovadora, objetivando a articulação entre teoria-prática; o ensino-aprendizagem; o ensino, pesquisa e extensão; a interdisciplinaridade aberta, com o objetivo de superar a especialização das práticas pedagógicas. Nessa direção, estão sendo desenvolvidas as atividades curriculares da UFC.

As ações pedagógicas propostas pelo projeto do curso deverão ser garantidas, entre outros, a partir da articulação mais eficiente entre as disciplinas e ações pedagógicas de gestão. Para viabilizar tais ações, faz-se necessário a proposta de criação de Núcleos de Competência das disciplinas e a criação da Coordenação de Semestres que têm por objetivo contribuir para a efetivação dos princípios que orientam a proposta (PPP, 2009, p. 52).

⁶ Nome fictício para resguardar a identidade dos professores mencionados pelos participantes da pesquisa.

Nas práticas cotidianas da instituição, onde os avanços curriculares acontecem em decorrência do Projeto Pedagógico que se anuncia como inovador, confirmamos com as falas da Coordenadora e professores a busca pela viabilização da maneira esperada.

Como recebemos um currículo pronto, estamos reformulando este currículo, com a anuência do Pró-Reitoria de Graduação, do Colegiado do curso e do Conselho Departamental. Estamos adaptando o currículo às necessidades do mercado e ao perfil epidemiológico da população que a gente assiste aqui no Ceará e o perfil do aluno que chega. O grande diferencial é esse fortalecimento na academia da atenção primária. (C3)

Outro ponto de inovação são as vivências em fisioterapia e o Internato, nós temos hoje um internato que se inicia na saúde coletiva. O aluno passa 80 horas nesse semestre, na zona rural e metropolitana de Fortaleza, onde vivencia os aspectos da atenção primária, com um pouco de enfoque na atenção secundária, nas unidades de pronto atendimento e policlínicas, abrindo não só possibilidades de atuação da Fisioterapia em diversos cenários. Assim, ele não vai só trabalhar com saúde, ele vai trabalhar com o social, o político, o gerenciamento de sistema, entender o que é uma macrorregião, uma microrregião, depois ele entra no internato II, atenção secundária, donde ele vai só para a clínica e o Internato III, que é o internato hospitalar. O grande diferencial é que, estes três internatos, são os Estágios Supervisionados deles. A partir do 8º semestre, é de um ano e meio de internato, é uma carga horária muito pesada, vai dar mais de 1000 horas de internato (C3).

Vemos que os avanços curriculares se operacionalizam nas mudanças, ajustes e recuos, muitas vezes exigindo que sejam mobilizadas as práticas existentes. Vimos que o currículo da UFC tem a formação em eixos, que vão do básico até as práticas propriamente ditas, que respeita as áreas de conhecimento e proporciona também ao aluno a ancoragem destas, por conta da reunião entre as diferentes áreas, que requer cuidadosa integralização entre os conteúdos e experiências trazidas pelo aluno. A entrevistada narra um exemplo de integração, considerada exitosa que acontece entre os módulos: “Indivíduo, Cultura e Sociedade, Saúde Processo e Assistência e Vivência em Fisioterapia II”, no qual conseguem nas práticas ali realizadas, professores e alunos vivenciar a articulação de conhecimentos. Comenta que é uma atividade muito interessante para aluno, pois ali é possível ver uma coisa que ela não via nos currículos da universidade, em que trabalhava anteriormente. Acredita que o Currículo Integrado permite maior amadurecimento em termos de tomada de decisão, uma vez que o aluno será inserido precocemente no campo de atuação, o que possibilita maior segurança na sua formação em Fisioterapia.

A partir do 4º semestre os alunos entram nas clínicas fisioterapêuticas: Clínica fisioterapêutica em traumatologia ortopedia, Pediatria e neo, Cardio e

Pneumo, etc. Aí você vê que é um Currículo Integrado, mas ao mesmo tempo em um campo compartimentalizado (C3).

Cada conhecimento que vai sendo ancorado é colocado na prática, ou seja, o aluno lidando com paciente. Esta relação refletida permite uma agilidade de pensamento no processo entre a prevenção de uma lesão em relação à compreensão da estrutura muscular e a anatomia onde este se insere.

É preciso verificar ainda, que o reconhecimento das dificuldades e a possibilidade de que tais problemas sejam debatidos no coletivo em busca de solução faz parte dos processos de flexibilização. Neste sentido, alguns alunos destacam a dificuldade de lidar com o tempo e a quantidade de conteúdo que a estrutura curricular oferece:

Ver muito conteúdo em pouco tempo. Ter poucos horários livres em alguns semestres (A20).

Exposição a riscos externos (acidentes, assaltos, etc.). Responder as expectativas da sociedade. Assimilar todo conteúdo em pouco tempo. Realizar “50” (só um exagero) atividades de uma só vez. Está atualizado com as novidades no mundo da Fisioterapia (A13).

É preciso uma reflexão sobre as condições de segurança e de estudo, pois são problemas que afetam os processos de ensinar e de aprender. Essa prática chega à sala de aula através das propostas do Projeto Pedagógico e na tentativa de arranjos organizacionais de integralização entendida de acordo com Furtado (2007) como integração e colaboração entre saberes e práticas no âmbito das disciplinas e profissões.

5.1.6 Metodologias

Na sua ação docente, o professor trabalha com o desenvolvimento na orientação da aprendizagem dos seus alunos, recorrendo aos saberes específicos e pedagógicos, oriundos da sua história de vida, formação e visão de mundo. As recomendações para um direcionamento nos processos metodológicos a ser utilizados pelos docentes do curso de Fisioterapia da UFC estão postas:

[...] o Curso de Fisioterapia será norteado pela implantação de metodologias ativas, com base em ações desencadeadas por desafios, problemas e projetos, deslocando o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender (ZARIFIAN, 2001), valorizando o docente no papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem (PPP, 2009, p. 13).

Como metodologias para o desenvolvimento da aula priorizam-se métodos ativos do conhecimento, que estimulem a reflexão, a autonomia, tais como:

grupos de discussão, debates, mesas temáticas, entre outros, evitando as aulas expositivas tradicionais que impedem a livre construção do saber (IBIDEM, p.24).

Lembrando que o estudo das metodologias ativas e participativas no contexto dos projetos pedagógicos faz parte das nossas buscas, que objetivam saber como estão acontecendo os avanços curriculares, que se anunciam inovadores nos Projetos Pedagógicos para a formação em Fisioterapia e verificar a forma como é conduzido o processo de implantação das metodologias ativas ditas nas falas dos professores sobre sua maneira de conduzir a docência:

Na forma de aula teorias e práticas, utilizando vários recursos e misto de metodologia ativa e tradicional (P4).

Aulas expositivas dialogadas na teoria. Aulas práticas com roteiro para desenvolvimento dos alunos em pequenos grupos e posterior apresentação com feedback imediato. Seminários de apresentação sobre temas pré-definidos (P5).

As atividades são apresentadas com um modelo que incentive a constante auto-organização do aluno. Hoje, o processo de ensino é prioridade de todos nós e vem sendo aprimorado a cada semestre. Os módulos são os pilares da formação do aluno não somente no aspecto técnico, mas também na vertente humanística e social (P6).

A metodologia de ensino é apontada como forma de viabilizar os objetivos a serem alcançados. Para Ghedin (2006) os processos educativos não são neutros, dessa forma a metodologia também carrega uma intencionalidade.

Quanto a pesquisa aliada ao ensino, como possibilidade de mediação, os professores verbalizaram:

A pesquisa é estimulada desde análise de artigos científicos em sala, até módulos voltados a pesquisa, até o desenvolvimento de pesquisas em laboratórios e campos de práticas (P4).

São desenvolvidas atividades com elaboração de protocolos de avaliação clínica e laboratoriais para execução de projetos e entrega de artigo ao final do semestre (P5).

Há projetos que tem a realização de pesquisas, assim como projetos de iniciação acadêmica, apresentação de trabalhos realizados em projetos e nas disciplinas (A13).

O outro ponto destacado são as metodologias ativas, como contraponto às posturas tradicionais de sala de aula. Mesmo acostumados com aulas centradas no professor e no

ensino bancário há uma admiração pela forma diferente como são tratados e como o conhecimento é trabalhado. Dessa forma expressaram:

A metodologia de ensino é inovadora, pois os professores utilizam metodologia ativa (A19).

O ensino envolve muita metodologia ativa e nos incentiva a basear todas as ações em evidências (A17).

O ensino é inovador por conta das metodologias ativas que consiste na aplicação de diferentes experiências de aprendizagens, por exemplo: o professor traz artigos científicos para serem estudados e somados a experiências reais (A18).

A pesquisa é muito incentivada e a publicação é obrigatória. Isso nos motiva a melhorar mais e mais o currículo (A16).

Concordamos com Freire (1996) quando nos explica sobre a necessidade de que o professor vislumbre a possibilidade de superar os paradigmas, segundo os quais foi formado.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formado, desde o princípio mesmo de suas experiências formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Muitos dos professores do curso de a Fisioterapia, não são fisioterapeutas, além disso, são provenientes do curso de bacharelado. Estes docentes reconhecem a importância do ensino e das suas inovações.

Valorizo a questão das metodologias ativas, da problematização, do respeito ao conhecimento prévio dos alunos. Esse diálogo horizontal que eu não tive na minha época de formação, pois hoje os alunos têm conosco, essa troca de experiência de aprendizado. Eu não me sinto professor, “dador” de aula, como professor me sinto facilitador, por que é incrível como esse alunos desenvolvem a autonomia dentro de um currículo integrado. Fomos formados num currículo compartimentalizado e estamos aprendendo ainda com este currículo integrado (C3).

Percebemos assim a preocupação direcionada para as metodologias ativas na operacionalidade da proposta pedagógica do “currículo inovador” do curso de Fisioterapia da UFC, identificados nos posicionamentos da coordenadora, dos professores e dos alunos, evidências claras de avanços curriculares.

5.1.7 Processo de avaliação e processo de acompanhamento.

Nas normatizações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Fisioterapia, já citadas anteriormente, a avaliação (Art. 14) tem um papel fundamental no acompanhamento e replanejamento dos processos de implantação, reconhecimento e avaliação do curso pelo MEC.

O sistema de avaliação a ser implantado deve ser periódico. Deve ter um mecanismo constante de retroalimentação. Visa a melhoria do processo de construção ativa do conhecimento por parte de gestores, professores, alunos e funcionários técnico-administrativos, estabelecendo sistemas de acompanhamento e avaliação quantitativa e qualitativa do Projeto Pedagógico. Este acompanhamento e avaliação deverão acontecer por meio de reuniões sistemáticas entre o corpo docente, corpo discente (através dos representantes de turma e representação discente no colegiado de curso) e a coordenação do curso para constante acompanhamento, esclarecimento e aprimoramento do Projeto Pedagógico [...] A aprovação e a progressão dos alunos no Curso, respeitando os critérios da UFC, seguirão normas específicas. No entanto, é imprescindível a inclusão de uma avaliação formativa, que dê ao aluno um “*feedback*” sobre o seu rendimento, ainda com tempo hábil para a melhoria do seu desempenho. A avaliação dos alunos deve abranger todo o processo de formação profissional, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes, estendendo-se também ao Internato (PPP, 2009, 51-52).

Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica do curso em estudo, que é orientada pelos princípios da inter, transdisciplinaridade e da integração do todo com as partes deverá contemplar um tipo de avaliação de aprendizagem que seja condizente com a natureza e organicidade desta proposta. Neste caso, o Projeto Pedagógico traz a avaliação formativa como caminho que abrange conhecimentos, habilidades e atitudes. Seguindo esta orientação a Coordenadora C3 fala que,

A avaliação é formativa, como recomenda o Projeto Pedagógico é a proposta das metodologias ativas. Mas temos tentado aplicar avaliação com casos clínicos, tentando transferir um processo metodológico em uma forma de avaliação, por ter mais a ver com a metodologia aplicada ao novo curso. Trabalhamos com Portfólio e Webfólio, no entanto, a prova escrita ainda continua acontecendo (C3).

A prática avaliativa foi pouco contemplada nas falas dos participantes da pesquisa, que deram ênfase especial às questões metodológicas. Sobre o tipo de avaliação de aprendizagem as respostas chegaram indiretamente, no decorrer das perguntas, quando indagamos: o que há de conservador em um projeto inovador? Entre as várias respostas, o aluno, A4, respondeu: “*acho que é a nossa avaliação da aprendizagem o que há de conservador, mas isto é necessário para o bom andamento do mesmo*”.

Para falar dos encontros pedagógicos, que se realizam sistematicamente com o intuito de esclarecer sobre o projeto integrado aos professores que chegam à instituição, a Professora P6 inclui a avaliação nas demais dimensões da ação didática.

Trata de questões pedagógicas em encontros interessantes em que a gente discute metodologias, avaliação, mas que não se aplica especificamente para a gente. E diante do professor que passa no concurso, a coordenação procura fazer discussões que partem da gente para que cada um possa entender metodologias ativas, currículo integrado entre outras questões. Muita coisa a gente tem aprendido com na vivência, no dia a dia (P6).

Pensar a avaliação como um dos momentos do processo ensino-aprendizagem - planejamento, metodologia e avaliação - em uma relação de interdependência é uma reflexão que é possível fazer no caso do curso de Fisioterapia do Ceará, quanto à supervalorização que se dá aos aspectos metodológicos em detrimento aos outros dois: planejamento e avaliação.

5.1.8 Papel do professor e posturas pedagógicas.

O papel do professor como mediador pedagógico é recente no panorama educacional. Nessa direção, Carbonell (2002) destaca os professores como agentes de inovação educativa, daí a necessidade de uma cultura colaborativa, em que se possa ter como utopia um corpo único de professores, alunos e gestores, de maneira que estes segmentos possam formar o coletivo da instituição, indiferente do nível de ensino.

A função mediadora do professor prevista no Projeto Pedagógico e nas Diretrizes Curriculares nem sempre anunciada de forma direta, o faz nas entrelinhas dos apelos à formação integral, teórica, prática e de qualidade do fisioterapeuta, que tem no trabalho do professor a viabilidade de tais propostas.

I - as atividades práticas específicas da Fisioterapia deverão ser desenvolvidas gradualmente desde o início do Curso de Graduação em Fisioterapia, devendo possuir complexidades crescentes, desde a observação até a prática assistida (atividades clínico-terapêuticas). (CNE/CES 4/2002, art. 13).

As disciplinas clássicas são integradas em módulos de ensino, com temáticas específicas, trabalhadas a partir da discussão de problemas e busca de informações e subsídios teóricos e técnicos para a sua solução. O currículo integrado propõe estratégias de abordagem e construção do conhecimento de um tema por meio de várias atividades que articulam teoria e prática (PPP, 2009, p. 25).

[...] a participação de docentes de diferentes áreas do conhecimento em atividades em sala de aula, nas práticas, em conferências, consultorias, no planejamento dos módulos e na orientação de laboratórios e habilidades. O contato com equipes multiprofissionais dos serviços visitados, organizados

de diferentes formas, também pode servir de base para reflexão sobre o ensino e a atuação em equipe. Da mesma forma, o contato entre alunos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da área da saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Psicologia, Nutrição, Farmácia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, entre outros) e mesmo de outras áreas (Pedagogia, Comunicação, Engenharia Ambiental, Administração, Direito, entre outros), irá proporcionar uma visão integral do ser humano e superar a fragmentação do conhecimento (PPP, 2009, p. 24).

A postura mediadora da função docente é percebida pelos alunos e pelos professores e expressa no contexto das colocações que fizeram sobre outros assuntos abordados, na tentativa de diálogo feita nos espaços de convivência na sala de aula, nas orientações de atividade, trabalhos teóricos e práticos, na pesquisa, na extensão. Assim, a mediação pedagógica acontece:

Nos inúmeros projetos e programas de extensão do curso de Fisioterapia da UFC, desde extensões voltadas para saúde da criança até a saúde do idoso. Os alunos desde o primeiro semestre já podem, dessa forma, fazer parte dos mesmos (P7).

Nas atividades curriculares onde somos solicitados a compor artigos científicos. Isso acontece em todos os semestres, mas não temos grupos de pesquisa (A16).

Através de projetos e de interligações que visam as atividades práticas e teóricas, pertinentes a pesquisa e a extensão (A12).

Nos projetos de iniciação científica ainda da Fisioterapia, as pesquisas são realizadas dentro dos projetos de extensão. Na monitoria, ou participamos de projetos de outros cursos da área da saúde (A21).

Assim, a função mediadora do professor pode auxiliar nos avanços curriculares em seus processos de mudanças, levando em conta que a inovação no ensino superior se faz no conjunto de alterações que influenciam os eixos da organização do ensino, provocadas pelas transformações da sociedade ou pelas reflexões realizadas (MASETTO, 2004). Portanto a possibilidade de mediação pedagógica acontece na esteira das demais atitudes educativas, das condições de trabalho, de superação das suas necessidades formativas, que são proporcionadas a estes professores para que sejam concretizadas as necessárias interlocuções entre o professor, seus pares, os alunos, a cultura organizacional e o conhecimento.

5.1.9 Papel do aluno.

A corresponsabilidade com o seu processo de aprendizagem requer do aluno a aproximação com os elementos necessários à sua formação traduzida em atitudes proativas e de participação. As competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no decorrer do

curso, previstas das Diretrizes Curriculares se complementam e se explicitam no Projeto Pedagógico.

Estabelecer correlações entre a teoria e a prática através de estudos de casos à beira do leito; aplicação da metodologia da assistência fisioterapêutica (avaliação, planejamento, execução do plano assistencial, reavaliação e alta), expressando assim, uma filosofia de ensino e aprendizagem baseada na percepção de tudo o que integra o relacionamento interpessoal e terapêutico (PPP, 2009, p.42).

As vivências que formam o futuro fisioterapeuta, desde uma filosofia baseada na percepção, até os trabalhos integrados de planejamento e avaliação fazem parte da formação deste profissional. Assim, a opção pelo curso se constitui um passo, por excelência, para que possamos avaliar os caminhos (e desvios) de adaptação por ele percorridos para que esta participação se efetivasse. Daí a nossa opção por trazer a escolha do curso. De acordo com os alunos, as respostas estiveram situadas em três requisitos que se complementam: afinidade com a área, opção e influência de familiares. Os alunos se posicionaram:

Escolhi o curso através de teste vocacional e por não querer medicina. Sempre gostei de trabalhos manuais e o curso é muito manual. Quando abriu o curso na UFC não tive dúvidas. Fiz o vestibular e passei de primeira (A13).

Escolhi o curso por ter iniciado o curso de Educação Física na UECE e então passei aqui na UFC e resolvi continuar só na Fisioterapia por ter me identificado (A14).

Vi um anúncio na TV de uma faculdade particular para que interessados no curso de Fisioterapia fossem conhecer o curso e a instituição. Eu fui visitar, conheci o curso e me apaixonei. Então, no vestibular escolhi Fisioterapia (A16).

Eu sempre quis fazer Fisioterapia, mas só tinha particular. Quando abriu o curso eu já estava no 6º semestre de Educação Física, mas tranquei e iniciei o curso na UFC (A17).

Escolhi porque minha avó teve AVC e faz fisioterapia, então achei interessante (A19).

O significado do curso na vida dos alunos e a escolha do curso de Fisioterapia como profissão se misturam de maneira redundante, expressando o sentimento de alegria, esperança, realização pessoal, e como o início de conquistas futuras. Alguns graduandos afirmaram que entraram sem saber bem do que se tratava, mas estão gostando porque a cada semestre vão vendo algo interessante. Destacaram de maneira enfática a importância do curso em suas vidas, e revelaram a alegria da descoberta de atividades e de eventos que traduzem o valor deste campo de conhecimento para a formação profissional. Estas questões foram

complementadas quando falaram da Fisioterapia como uma “profissão escolhida” e como expressão de satisfação pela possibilidade de poderem ajudar aos outros, uma vez que a Fisioterapia se inclui como uma das áreas do cuidado no campo da saúde.

O aluno também se sente integrado ao curso pela experiência de práticas e vivências de Fisioterapia, que começam a acontecer quando vão a campo a partir do 1º semestre.

No 1º semestre não há desvantagens e a principal vantagem é proporcionar uma maior vivência ao estudante que já presencia o campo desde cedo (A12).

No 1º semestre a vantagem é o contato precoce facilitando o processo de escolha da profissão. A desvantagem é que ainda não temos conhecimentos suficientes para auxiliar a comunidade como deveria (A21).

Desde o 1º semestre já temos contato com os pacientes, conhecendo os campos de estágio (A19).

Há, portanto, uma busca de diálogo com os alunos não apenas nos casos aqui verificados, mas em outros espaços de corresponsabilidade, como na Monitoria, nos Programas de Iniciação Científica, no Internato. Para os alunos, o pertencimento ao curso com as experiências da Fisioterapia da UFC significa a abertura para um novo conceito de formação e a construção de uma nova identidade profissional. Tal diálogo é ensinado por Freire (1996) quando diz que o sujeito que se abre para o mundo e para os outros inaugura com esta prática, uma dimensão dialógica de inquietação e de curiosidade, que o coloca em estado de inconclusão diante da história em seu contínuo movimento.

5.1.10 Revisão de normas e procedimentos.

A perspectiva inovadora é o oposto daquela tradicionalmente realizada, em que o profissional da educação superior resolve suas atividades sozinho, sem dar conta da forma como seus colegas de magistério procedem em relação ao seu fazer docente. A superação desta postura para a perspectiva inovadora supõe a responsabilidade individual de construir e buscar objetivos coletivos. Assim, deverá funcionar o curso, dimensionado em três vertentes: o currículo em módulos integrados, aulas práticas desde o início e a abordagem integral do indivíduo.

Há transformações de fundamentos e de metodologia na estrutura organizacional e de trabalho do professor para operacionalizar um novo tipo de formação e um novo perfil do egresso. Este processo de mudanças consta nos documentos normativos e projeto que apresenta a estrutura e funcionamento do curso de Fisioterapia da UFC, nos seguintes termos:

[...] a metodologia utilizará o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender trabalhando na construção do conhecimento a partir da vivência de experiências significativas e projetos integrados. Para ser significativo, o conteúdo deve relacionar-se a conhecimentos prévios do aluno, exigindo deste uma atitude favorável capaz de atribuir significado próprio aos conteúdos que assimila e, do professor, uma tarefa mobilizadora de forma ativa, como principal ator do processo de construção do conhecimento (PPP, 2009, p.23).

Trazendo tais fundamentos para sua operacionalidade no cotidiano institucional, um dos professores fez o destaque para o seu conceito de bom professor, que foi construído em bases tradicionais, mas reconhece o esforço do curso em construir um novo modelo:

Acredito que o curso e a universidade como um todo tenha contribuído para o desenvolvimento de uma transformação entre expertise de conhecimento para uma expertise de docência. Eu pude compreender que saber muito sobre um assunto não garante ao profissional que ele será um bom professor (P5).

O entrevistado reflete sobre a mudança do paradigma que está acontecendo no seu trabalho e especificamente, na docência, o que nos remete a Masetto (2003) quando ensina que é preciso profissionais que combinem imaginação e ação, preparados para ensinar aos estudantes o aprender a tomar suas próprias iniciativas e a cuidarem coletivamente do desenvolvimento profissional. No entanto, esta mudança não é fácil:

Conservadoras são algumas disciplinas (módulos) departamentais que tendem a não funcionar como o processo vigente das demais. E ainda, temos alguns módulos de clínica que estão “soltos” na grade curricular. Visto que, vivências trás uma grande carga horária no início do curso e o internato no final, assim, as clínicas têm que integrar estes conteúdos e fazer o link destas diferentes fases. Algumas poucas estão soltas e/ou desintegradas (P6).

Os desafios são enormes, desde a formatação dos módulos iniciais, começar do zero até a conclusão de todo o módulo. Ao mesmo tempo resolver questões relacionadas a infraestrutura necessário para o bom desenvolvimento do curso e para que o projeto pedagógico seja executado. Essa mistura entre docência e gestão acadêmica causa uma concorrência interna ao professor muito desfavorável à plena formação e exercício do ensino (P5).

A necessária revisão das normas e procedimentos institucionais do novo currículo, nos seus pequenos detalhamentos organizacionais precisam estar em contínuo reforço, no sentido de superar sistematicamente os procedimentos que estiveram na composição dos modelos anteriormente desenvolvidos.

Sem dúvida, uma reorganização curricular para a inovação precisa poder rever normas e procedimentos, nas instituições em que, em vigência, já por

muitos anos, dividem carga horária das disciplinas, sua distribuição na semana, o uso do tempo e do espaço, na faculdade em atividades extraclasse, datas para avaliações, critérios de aprovação e reprovação, número de alunos por turma, condições de trabalho e salário dos professores, em função do projeto pedagógico, dos novos objetivos do interesse em motivar os alunos para envolvê-los nas mudanças e torná-los membros participantes de um processo inovador (MASETTO, 2012, p. 28).

Um dos grandes desafios do currículo integrado do curso de Fisioterapia da UFC nesta fase de implementação é compreender e descobrir que o movimento de revisão de normas e procedimentos deve acontecer de modo contínuo para que sejam viabilizadas práticas inovadoras.

5.1.11 Revisão de infraestrutura.

A intencionalidade de um projeto inovador inclui a atitude de contar com o que a instituição já possui e projetar o que precisa ser feito como infraestrutura básica para a operacionalização da nova proposta curricular.

A organização geral diz respeito às condições físicas, materiais, financeiras; sistema de assistência pedagógico-didática ao professor; serviços administrativos, de limpeza e de conservação; horário escolar, matrícula, distribuição dos alunos por classes; normas disciplinares; contato com os pais, etc. Essas várias atividades podem ser agrupadas em quatro aspectos: organização de vida escolar, organização dos processos de ensino e aprendizagem, organização das atividades de apoio técnico-administrativo, organização das atividades que asseguram as relações entre escola e comunidade (LIBÂNEO *et.al.*, 2006, p. 347).

Concordamos com o autor quando ele indica a necessidade de uma organização geral de infraestrutura, como forma de condições básicas para a viabilidade das ideias para que projeto inovador possa acontecer.

Continuando nossa trajetória de verificar como acontecem os avanços curriculares dos projetos inovadores, fomos aos documentos da UFC:

A UFC deverá disponibilizar laboratórios de saúde que poderão ser utilizados para aulas práticas, demonstrativas, estudos e aplicação de programas e projetos existentes na Instituição. Os laboratórios de saúde e suas extensões deverão ser isolados, com boa acústica, climatizados e iluminados adequadamente às ações de ensino. Para o melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas a Coordenação deverá disponibilizar para os alunos os horários dos laboratórios específicos para aulas e estudos extra sala de aula [...] (PPP, 2009, p.53-56).

Verificamos que a diminuição da distância entre o dito e o feito está em processo de conquistas e organizações, visto que o desafio de implantação da infraestrutura ainda precisa de atenção, pois está incluída na lista de outras demandas, como sintetiza este professor:

Desafios: Desenvolver e viabilizar um currículo que não foi planejado pelo grupo de trabalho atual; Compreender e fazer compreender que temos que atuar em quatro pilares universitários (Ensino, pesquisa, extensão e gestão); Entender o “tempo da universidade” quanto aos aspectos estruturais e viabilizar um curso que ainda não tem estrutura física adequada; Ser professor e ser fisioterapeuta. Compensações: Poder desenvolver e atuar nos quatro pilares universitários (Ensino, pesquisa, extensão e gestão); Trocar informações e experiências com alunos e professores (P6).

Já os alunos falam da falta de infraestrutura que aparece quando indagados sobre quais os principais desafios de ser aluno de Curso de Fisioterapia da UFC.

O fato de ser da 1ª turma e o curso que ainda está se instalando na faculdade de medicina, sem laboratórios e estrutura adequada (A12).

Corresponder ao peso do nome da instituição perante a sociedade. Ainda não haver estrutura totalmente adequada. Realizar carga horária de atividades complementares em vista do pouco tempo que sobra das atividades curriculares (A21).

Espaço físico. Ser a primeira turma (A15).

Por ser um curso novo, não apresentam salas de aula e livros suficientes (A14).

O principal desafio é a falta de estrutura do curso (A18).

Os relatos identificam a falta de estrutura física e o fato de serem da 1ª turma do curso como principais desafios para fortalecer a proposta inovadora que gradativamente está se constituindo, confirmando o que se propõe nos documentos normativos, inclusive quanto a infraestrutura.

5.1.12 Participação na Administração Superior.

Com a disponibilidade da UFC para os novos cursos, como é o caso da Fisioterapia e a localização do mesmo na Faculdade de Medicina, mudanças substanciais, como laboratórios e salas especiais para o funcionamento do curso estão em andamento. Todos estes aspectos encontram indicativos no Projeto Pedagógico (2009), como ficou indicado no item relativo à infraestrutura, anteriormente citado.

Além das questões relativas ao ambiente físico, da preparação dos docentes para novas ações pedagógicas, das alterações no currículo das pessoas para esse novo tempo é

importante lembrar que esse movimento deve carregar a organização e funcionamento da instituição como um todo. No entanto, a comunidade educacional precisa identificar os pontos de mudança, bem como as formas de participação dos mesmos neste contexto. Toda essa reorganização de um curso de graduação que pretende se inovar não tem condições de se implantar sem a participação da administração superior.

Essa participação é tão decisiva que muitos projetos inovadores se inviabilizam, por exemplo, por falta de investimento na formação de professores ou pela não contratação de assessorias externas, por falta de recursos tecnológicos e assim por diante. Administração superior precisa assumir o projeto inovador como seu e estar disposto a apoiá-lo efetivamente (MASETTO, 2012, p. 28-29).

Acreditando na reciprocidade das ações participativas, a Coordenadora C3 se sente inserida no contexto como participante da administração da UFC, por conta do clima organizacional, voltado para as mudanças, que já se estrutura na instituição das aprendizagens que essa fase propiciou na sua vida pessoal e profissional:

Estou há três anos aqui, e já fiz coisas que jamais eu teria feito, se eu estivesse na outra instituição onde trabalhei. Hoje eu consigo lidar muito bem com as minhas emoções, porque eu não vejo só essa questão de entender o que é gestão técnica, gestão administrativa e pedagógica. Todo mundo tem essa capacidade de sentar aqui, eu gosto muito da parte pedagógica, me encanta, eu digo sempre eu que jamais sairia daqui se tivesse que lidar só com a questão pedagógica, mas eu tenho que lidar com outros cenários, aí vem a questão da infraestrutura, relacionamento, isso desgasta um pouco. Eu amadureci muito, muito, lidar com as pessoas, diferentes pessoas. Lidar com os alunos que é uma coisa que eu gosto muito, gosto de ouvir os alunos, entender os processos de aprendizagem, as questões comportamentais. Sou desses coordenadores que chegam, sentam os alunos conversam, pergunto o que eles têm? Eu gosto muito disso, de lidar com as pessoas, e eu acho que isso aqui me ajudou muito a me entender como pessoa, e entender o outro, fora o ganho que eu tive, a experiência de gerenciamento de um curso é impar. Porque você lida com instâncias superiores, você conhece muitas pessoas. Você aprende muito, e assim é muito dinâmico a UFC e muito dinâmica a gestão. Todo dia você está aprendendo uma coisa nova, então assim, eu digo para você: eu ganhei muito por estar aqui. A gente brinca, mas para mim isso foi um presente, pois não sou mais a C3 que entrei aqui. Não sou!

Percebemos assim, que as transformações ocorridas na gestão e participação na implantação do projeto da UFC puderam refletir na postura pessoal e profissional, uma vez que a instituição/espacos, bem como as experiências ali vivenciadas passam a assumir o sentido de ambientes formativos, o que significa que as ações de organização e de gestão também educam, ou seja, podem modificar os modos de pensar e agir das pessoas. “A realimentação desse processo se dá na reciprocidade, pois a organização curricular do curso,

também recebe a influência das pessoas que passam pela gestão e por aqueles que a compõem” (LIBÂNEO, 2006, p. 296).

No tocante à inovação ser reconhecida por conta do ensino realizado por meio de módulos integrados, os alunos comentaram que é:

Inovador. O sistema de aprendizado em módulos. Ensina e prima pela humanização e vivências em saúde (A12).

Inovador. Modular. Ver os pacientes e ter esse contato desde o 1º semestre (A15).

Inovador, pois possuem módulos como bioético e biodireito e promove nosso contato com os pacientes logo no início do curso (A19).

Inovador. Os módulos são integrados e os conhecimentos resgatados o tempo todo. O problema é que muitos assuntos são vistos em um curto período de tempo (A17).

Inovador. O que tem de inovador em relação a outros cursos é o módulo de Vivência em Fisioterapia no 1º semestre e os internatos (A18).

Realmente os módulos são integrados, sendo na prática a utilização dos conhecimentos aprendidos em todos os módulos e todas contribuições (A15).

São associadas várias disciplinas em um só módulo. Para alguns módulos funciona bem, mas para outros preferiria que não fossem integrados. A questão de ver teórico e prática ao mesmo tempo, para mim, às vezes não é tão produtivo quanto eu acho que seria se fosse visto primeiro a teórica, depois a prática (A20).

Cada módulo depende do conhecimento adquirido nos módulos anteriores, sendo necessária a conexão dos conhecimentos para as aulas práticas. Isso é importante, pois a ideia do curso é tratar o indivíduo como um todo (A13).

A aplicabilidade de aulas práticas, a partir dos anos iniciais da vida acadêmica é também considerada um indicativo de inovação:

Inovador. O ponto mais importante no meu ponto de vista é o fato de haver aulas práticas desde o 1º semestre (A21).

Inovador por desde o início já termos contato com a área de atuação (A14).

Boa carga horária prática. Atuação na atenção primária. Maior tempo de internato (A19).

Outro aspecto considerado como inovador é a abordagem integral, ou seja, o fato de se cuidar do indivíduo em sua totalidade.

Inovador. Visão do indivíduo como um todo. Inserção do aluno em atividades sociais. Inserção do aluno em atividades da profissão. Ensino de novas técnicas (A13).

Inovador. Contato prévio com atuação do fisioterapeuta. Abordagem integral do paciente. Metodologias ativas (A16).

Este tripé que segundo os alunos sustenta o caráter inovador da estrutura curricular do curso de Fisioterapia da UFC se funde em torno da visão de ciência defendida que é o cuidado integral do homem como um todo. Os alunos acrescentaram que a articulação entre os módulos está situada na visão holística que é estudada no curso, na perspectiva de integridade de conhecimentos que estão interligados.

[...] promove a formação do aluno-construtor de seu conhecimento reflexivo sobre sua prática (PPP, 2009, p. 12).

[...] o aluno deixa de ser um receptor passivo, passando a ser visto como sujeito ativo, construtor do conhecimento e do aprendizado (IBIDEM, p. 24).

Na dimensão da Administração Superior consideramos ainda o tripé da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão – em que observamos, mais uma vez, uma interligação entre essas dimensões uma vez que os alunos afirmam que tem na estrutura do curso projetos e atividades desse campo, relacionados com a humanização. As atividades de extensão se vinculam à pesquisa, pois é na extensão que os alunos colhem dados para suas pesquisas e produções científicas.

No tocante a pesquisa no curso de Fisioterapia os alunos se referiram aos projetos a que estavam vinculados de uma forma que não dá para separar o que seja identificado como ensino, pesquisa ou extensão. Os projetos se integram até os trabalhos realizados nos módulos que são incluídos neste contexto. A participação em projetos de pesquisa parece ser muito comum no curso de Fisioterapia da UFC, pois as atividades realizadas na extensão são aproveitadas como subsídio para a pesquisa. Os professores disseram que está em seus passos iniciais, “ainda discretos” e associados à extensão universitária. Disseram ainda que estão sendo realizadas “ações progressivas” situadas em dois momentos: a partir de artigos científicos em sala de aula e associados a extensão universitária. Sobre esta última os professores assim se posicionaram:

Os alunos, independente do semestre sempre estão envolvidos em pesquisa, inclusive desde o primeiro semestre, onde eles são preparados para desenvolver artigos, e apresentá-los em jornadas, congressos e simpósios (P7).

A pesquisa é estimulada desde análise de artigos científicos em sala, até módulos voltados a pesquisa, até o desenvolvimento de pesquisas em laboratórios e campos de práticas. Existem programas e projetos de extensão voltados para Fisioterapia e saúde coletiva, que o aluno é estimulado a participar (P4).

São desenvolvidas atividades com elaboração de protocolos de avaliação clínica e laboratoriais para execução de projetos e entrega de artigo ao final do semestre. Faço destaque para liga de Fisioterapia Esportiva (P5).

A extensão é um dos pontos fortes da graduação. O Curso tem diversos projetos e complementam a formação dos alunos e os aproximam da comunidade (P6).

Os alunos complementam confirmando o que trazem os professores:

Realização de trabalhos de pesquisa individuais (A12).

Projeto Y, extensão de humanização a saúde. Palhaçoterapia (A15).

Projetos e programas como temas específicos da Fisioterapia (saúde da mulher e da criança, esporte, reumatologia...) (A13).

Participo do programa PROSA que lida com populações vulneráveis (A19).

As atividades de extensão são diversificadas e incentivadas. Eu participo desde o 1º semestre tem contribuído muito para minha formação (A17).

É feita para colher dados que serão utilizados na pesquisa (A18).

Os projetos de extensão do curso de Fisioterapia da UFC se destacam a partir das atividades de aproximação com a comunidade e pela possibilidade de integração com a pesquisa. Dos professores encontramos os fundamentos expostos no pensamento de Masetto (2004) quando fala das novas exigências, habilidades e conhecimentos, que requer atualização contínuas pela pesquisa, a abertura crítica e o diálogo, “[...] requer do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo com o aluno” (PPP, 2009, p. 24).

5.2 GESTÃO

Para a consolidação de um projeto “inovador” tanto a gestão **administrativa** como a **pedagógica** se inter cruzam no movimento de encontrar os caminhos que buscam uma cultura organizacional, que promova avanços curriculares na perspectiva de integridade de conhecimentos que estão interligados. Para que isto aconteça, os estudos de Masetto (2012) mostram a necessidade de compromisso com o projeto, uma relação de diálogo entre a base e a administração para a tomada de decisões, como também a participação efetiva e questionamentos das carreiras profissionais, além do apoio e incentivo a um programa de

formação continuada dos professores e aprimoramento pessoal e de produção científica a partir da articulação com a comunidade externa com parcerias locais, oferecendo condições de trabalho adequadas para os professores, com recursos didáticos e de infraestrutura necessários, entre outros aspectos. “Um projeto inovador requer uma gestão inovadora” (p. 31).

A mediação pedagógica assumida como nova postura na educação superior é sinônimo de envolvimento com uma concepção democrático-participativa de gestão, que valoriza o desenvolvimento individual e coletivo, a qualificação profissional e a competência técnica no desempenho do seu fazer ligado aos processos do ensinar e do aprender da instituição.

É preciso atentar para o fato de que todo este esforço de mudança tem como foco o aluno e a aprendizagem da sua profissão, sua formação ética, de qualidade e sua consequente contribuição para a sociedade.

[...] desenvolver precocemente a autodisciplina, gestão de tempo e capacidade de trabalho, e dessa forma, ao longo do curso, as práticas assistidas e internato promoverão a integração teórico-prático nas diversas áreas do conhecimento da Fisioterapia em diferentes níveis de complexidade (PPP, 2009, p. 40).

Vendo pela vertente do aluno como sujeito da maior relevância, no processo de inovações trazemos algumas falas no sentido de compreender a percepção dos mesmos sobre o trabalho integrado tão enfaticamente apresentado no Projeto Pedagógico da UFC. Sobre os avanços curriculares e a proposta de inovação os alunos disseram:

Realmente os módulos são integrados, sendo na prática a utilização dos conhecimentos aprendidos em todos os módulos e todas contribuições (A15).

São associadas várias disciplinas em um só módulo. Para alguns módulos funciona bem, mas para outros preferiria que não fossem integrados. A questão de ver teórico e prática ao mesmo tempo, para mim, às vezes não é tão produtivo quanto eu acho que seria se fosse visto primeiro a teórica, depois a prática (A20).

Cada módulo depende do conhecimento adquirido nos módulos anteriores, sendo necessária a conexão dos conhecimentos para as aulas práticas. Isso é importante, pois a ideia do curso é tratar o indivíduo como um todo (A13).

Outros alunos chamaram atenção para um estranhamento que sentiram inicialmente em relação aos módulos integrados, uma vez que as disciplinas que compõem o currículo, nem sempre permitem o necessário aprofundamento.

[...] os alunos se sentem desprezados, mas logo se adaptam. A vantagem é que você se sente seguro por ter iniciado a prática cedo e já ser comum na vida acadêmica (A17).

[...] As vantagens são o ganho de experiência, contato com a profissão mais rápido e melhor associação teoria e prática. As desvantagens são que o aluno ainda está inseguro e é limitado o atendimento pela falta de conhecimento (A13).

Vantagem é visualização e experimentação da atuação nos SUS, onde o fisioterapeuta está buscando cada vez mais se inserir. Desvantagem nenhuma (A16).

As vantagens do cedo ingresso na prática fisioterapêutica variam entre o ganho de experiências, segurança, autonomia, maior contato com a profissão e vivências diversas. As desvantagens ficam por conta das inseguranças e inexperiências, de se sentirem desprezados no início, de ver na prática o que ainda não viu na teoria, a imaturidade e não conhecimentos suficientes. A contradição entre o que é vantagem e desvantagem para outros fica por conta subjetividade e do amadurecimento de cada um. Para Fagundes (2012) a possibilidade de reflexão sobre a formação e o papel social do profissional se efetiva no diálogo e nos espaços de troca com outras realidades e interações culturais e a comunidade.

5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5.3.1 Processos formativos e formação continuada de professores

Como nossa preocupação nesta tese concentra-se na questão dos avanços e inovações curriculares, lembramos que tais avanços se viabilizam pela atuação das pessoas. Consideramos importante, portanto indagar o que mudou entre a formação acadêmica recebida e o curso de Fisioterapia na atualidade. Nessa perspectiva é relevante verificar o Projeto Pedagógico da UFC e as Diretrizes Curriculares, pois estes documentos refletem os anseios de professores e estudantes, voltados para o argumento e necessidades de organizar estratégias que fundamentem e orientem ações interdisciplinares e multiprofissionais. O objetivo está na autonomia profissional para agir e interagir, segundo a realidade socioeconômica complexa e mutável, sobre a qual se procura interferir positivamente. No entanto, um processo formativo que resgate os saberes docentes e redimensione a continuidade da formação se faz necessário, a partir da consciência das limitações e da crença de que o coletivo transforma e as relações profissionais na universidade são espaços de formação contínua realizados no cotidiano institucional. Sobre esta questão a coordenadora se posicionou:

Em relação ao que eu vivenciei na minha época de formada para o que eu vejo na UFC, mudou muita coisa. Hoje, vejo a oportunidade de vivenciar um aprendizado mais integralizado, mais pautado no respeito às Diretrizes Curriculares, para se tornar aquele aluno mais crítico, reflexivo. Ele é introduzido o mais precocemente possível nos campos de atuação da Fisioterapia, tendo a oportunidade de respeitar os níveis de atenção e saúde. Assim, os alunos passam a entender realmente que a Fisioterapia não permeia só pela reabilitação, só pelo diagnóstico, a recuperação, mas principalmente ele entender que a porta de entrada é atenção primária. (C3.)

As palavras da coordenadora encontram eco no que propõe Imbernón (2010b) quando afirma que é necessário enfatizar a aprendizagem dos professores, o que implica em uma visão diferente do que sejam formação e trabalho docente:

Compartilhar não é o mesmo que transmitir – ensinar - normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar - analisar, nem aceitar o mesmo que refletir. Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador, que ajuda a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender (IBIDEM, p.94).

Pelas falas, verificamos que o corpo docente não tem uma formação específica para o currículo integrado, nem uma preparação pedagógica que proporcionasse melhor qualidade na docência com relação a este tipo de currículo.

Nós não temos formação pedagógica em relação ao currículo integrado. Quanto às metodologias ativas, alguns professores já tem conhecimento porque muitos já foram professores em outras instituições, por exemplo eu, fiz formação em metodologias ativas na UNIFOR, onde participei como colaboradora efetiva na reformulação do currículo integrado. Trago experiências que eu aprendi em outras instituições, mas não que a UFC venha a fazer essa formação (C3).

Na busca de superação desta dificuldade, os professores participaram do Projeto CASA⁷, destinado aos docentes dos diferentes cursos da UFC, onde os professores tinham que criar uma ambiência temática, que foi chamado por uma das professoras de Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia, em que o corpo docente se reunia uma vez por mês para estudar o projeto, as metodologias ativas, as formas de avaliação. “Quando terminaram a ambiência prevista pelo Projeto, o coletivo institucional da Fisioterapia da UFC continuou

⁷ **CASa – Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa** - é um amplo e diversificado processo de aperfeiçoamento docente idealizado e fundado em 2009 pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC. A CASa nasceu como um projeto para formação docente de professore(a)s em estágio probatório. Seu propósito de construção cooperativa, de caráter contínuo, dialógico e formativo se mostrou como uma rica possibilidade de provocar e compartilhar reflexões, expandindo-se e envolvendo atualmente docentes (novatos e veteranos), estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) das diversas unidades acadêmicas da UFC. A CASa é aberta também à participação da comunidade, com uma diversificada proposta de desenvolvimento e formação docente, pautados nos seguintes princípios: trabalho coletivo, interação, solidariedade, heterogeneidade, equidade e transformação (disponível em: http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=80. Acesso em 20/05/2013).

fazendo as reuniões pedagógicas” (C3). Terminado o projeto os mesmos juntamente com a Coordenadora, tentaram continuar suas atividades, que precisaram ser interrompidas por conta do reconhecimento do curso, junto ao MEC.

No Projeto CASa nós fazemos 64 horas de atividades, que não são específicas para cada curso, são atividades gerais de docência, é um acolhimento. Trata de questões pedagógicas em encontros interessantes em que a gente discute metodologias, avaliação, mas que não se aplica especificamente para a gente. E diante do professor que passa no concurso, a coordenação procura fazer discussões que partem da gente para que cada um possa entender metodologias ativas, currículo integrado entre outras questões. Muita coisa a gente tem aprendido com a vivência, no dia a dia [...] essas atividades foram interrompidas esse semestre por conta da vinda do MEC (C3).

Observando que mesmo sendo a Fisioterapia um curso de bacharelado, os professores reconhecem a importância da formação continuada e procuram criar espaços para conseguirem alcançar seus objetivos, nesta direção.

5.3.2 Seleção e envolvimento com o novo currículo

Os itens desta análise pertencem a uma sequência de procedimentos de inserção no novo currículo. Ademais, a gestão de um currículo inovador requer posturas de participação e envolvimento, que, por sua vez está previsto nas Diretrizes Curriculares (CNE/CES 4/2002, Art. 10) e no Projeto Pedagógico da UFC (2009).

Estabelecendo uma relação entre o prescrito e o vivido, apresentamos a fala da Coordenadora C3, que não participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso.

Quando passamos no concurso, esse projeto já estava pronto. O curso nasceu na verdade, em 2009, quem elaborou o projeto pedagógico foi uma equipe, convidada pela direção da Faculdade de Medicina. Faziam parte dessa equipe alguns fisioterapeutas do complexo hospitalar, professores do curso de Medicina e alguns professores convidados de programas de mestrado e doutorado na área de Fisioterapia. Não tem ninguém do curso de Fisioterapia da instituição que participou do projeto (C3).

No tocante ao seu ingresso como coordenadora do curso, assim se expressou:

Quando eu passei no concurso, assumi em março dia 3, um mês depois fui convidada para ser vice-coordenadora, passei um ano como vice. Ai o professor Delta o coordenador, saiu por que ele completou os dois anos, ai eu entrei como coordenadora do curso, e vou terminar o primeiro mandato de dois anos agora em agosto (C3).

Os professores da instituição, participantes da pesquisa se apresentaram relatando como chegaram ao curso de Fisioterapia:

Ingressei no curso de Fisioterapia da UFC como professora temporária por um ano, após seis meses surgiu o concurso para professor efetivo, a prova ocorreu em Janeiro de 2013 tomando posse em fevereiro de 2013. Clínica fisioterapêutica em gerontologia e reumatologia, traumato-ortopedia, em neurologia, recursos fisioterapêuticos manuais e mecânicos, Fisioterapia esportiva (P4).

Eu fui aprovado no concurso para professor efetivo em dezembro de 2009 para o setor de estudo de avaliação e cinesioterapia na vaga de professor auxiliar com 67 candidatos. Eu tomei posse em efetivo exercício do cargo em 03.03.2010. Eu participei do primeiro grupo de docentes para o curso de Fisioterapia juntamente com outros 6 colegas (P5).

Prestei o concurso para professor da Faculdade de Medicina – Curso de Fisioterapia em dezembro de 2009 e tomei posse no dia 16 de março de 2010. Na UFC fiquei com: Vivências em Fisioterapia I, II, e III; Cinemática Muscular I e II; Clínica Fisioterapêutica Trumato-Ortopédica; Recursos Fisioterapêuticos Mecânicos e Manipulativos e Clínica das Lesões Esportivas. Outras IES: Anatomia; Neurologia (P6).

Entrei primeiramente como professora temporária em 2011, e em 2013, fiz o concurso para professora efetiva, e tive a alegria de passar. Estou com as disciplinas: Fisioterapia Cardiopulmonar, Vivências em Fisioterapia I, II, III e IV e Fisioterapia em Pediatria (P7).

De acordo com Masetto (2012) o processo de seleção de professores pode acontecer com a seleção do corpo docente a partir do próprio projeto e de suas características: “objetivos e metas esperadas, áreas do conhecimento necessárias, competências e atitudes esperadas dos professores, compromissos a ser assumidos e condições de trabalho” (p. 32), ou é feita a partir dos docentes da própria instituição que tenham interesse de participar de um novo projeto. No caso da UFC os professores foram selecionados por meio de concurso público e ao chegarem foram apresentados ao Projeto Pedagógico, como forma de promover a aproximação destes com a proposta do novo currículo.

Ao ingressar na universidade, o Projeto Pedagógico já estava elaborado. Participei de algumas reformulações realizadas ao longo do ano. Foi uma experiência engrandecedora, pois através do Projeto Pedagógico tomamos conhecimento de todos os detalhes e objetivos do curso, além de identificar as modificações necessárias para a melhoria do curso (P4).

A entrada na docência no ensino superior, nem sempre significa o domínio da questão pedagógica, requisitada no desempenho dessa função. Ao lidar com a dinâmica da universidade e demais requisitos do trabalho docente é que o professor vai compreendendo a relação teoria-prática não mais como dualidade, mas como relação dialética, que inclui as possíveis inovações curriculares das instituições onde vai atuar (FAGUNDES, 2012).

Sabemos que os avanços curriculares se realizam em processos contraditórios de choques e superações entre as posturas novas e antigas. Dessa forma, seguimos os mesmos procedimentos que tivemos na UNIFESP, apontando as preocupações com a fidelidade ao caráter exploratório da pesquisa e com os procedimentos relativos à mesma.

Participaram da pesquisa de campo da UFC nove alunos, uma coordenadora e três professores. Com o *quadro de referência das características de projetos inovadores*, exposto na análise anterior os resultados foram trabalhados tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Pedagógico e as falas dos sujeitos que participaram da pesquisa. A seguir, apresentamos os principais avanços curriculares acontecidos no Curso de Fisioterapia da UFC:

- **Currículo em módulos integrados:** pensado e percebido pelo coletivo institucional, devido a inserção na prática desde início do curso e abordagem integral do indivíduo, percebidos e assumidos por alunos, professores e coordenadores;
- **A aproximação efetiva dos professores:** que acontece com relação ao “projeto inovador”, que acontecem na perspectiva de princípios educativos voltados para a formação profissional, no qual o currículo é distribuído em eixos de formação e os conteúdos por complexidade;
- **Interação entre ensino, pesquisa e extensão:** O desenvolvimento de competências e habilidades é considerado pelos professores, os alunos e a coordenadora como fundamentais para o exercício terapêutico da profissão e o trabalho interativo entre pesquisa e extensão. Há inter-relação entre essas três dimensões uma vez que se utilizam projetos de extensão para o ensino e ainda servem de subsídios para as pesquisas;
- **A busca permanente de integralização:** que acontece entre os conteúdos e experiências trazidas, além da interação e colaboração entre saberes e práticas das disciplinas e das profissões. Os alunos já se percebem integrados ao curso desde o início, por se aproximarem precocemente ao campo de trabalho.
- **Metodologias ativas e participativas:** nas quais tanto os alunos como os professores se percebem nesse processo, reconhecidos pelos alunos e pelos professores devido a postura mediadora destes.
- **Gestão Pedagógica:** Por iniciativa da coordenadora foi criado um grupo de estudos pedagógicos que tem por objetivo conhecer e viabilizar o currículo integrado, as metodologias ativas e os processos avaliativos;

- **Avaliação formativa:** que aconteceu de acordo com a metodologia aplicada, exemplo: portfólios, webfólios, entre outros além de provas e avaliações institucionais. Isto é percebido por professores, alunos e coordenadora;
- **Corresponsabilidade e pertencimento:** A corresponsabilidade e o pertencimento ao curso e as experiências confirma um novo conceito de formação de modo que a revisão de normas é o processo que deve acontecer continuamente para viabilizar as práticas inovadoras.
- **O Internato:** Os alunos do Curso de Fisioterapia da UFC permanecem em regime de internato, juntamente com os estagiários das demais áreas de saúde por três semestres com a mediação dos professores, assumida como uma nova postura. Acontece no envolvimento com a concepção democrática participativa de gestão, que tem como foco o aluno e a aprendizagem da profissão.

Na dimensão dos recuos da perspectiva de um currículo inovador foi percebido por alunos, professores e coordenadora, problemas relacionados a infraestrutura, devido alguns espaços e estrutura física ainda estarem ainda em fase de construção. Como síntese dos avanços curriculares aqui apresentados, mostram a evidência de corresponsabilidade e pertencimento tanto na interação entre o ensino, pesquisa e extensão como na aproximação efetiva dos professores através do currículo em módulos integrados. Vale destacar a busca permanente de integralização mediatizada pela gestão pedagógica que objetiva o aprofundamento do currículo, a viabilidade das metodologias ativas e da avaliação formativa, assim como o convívio dos futuros fisioterapeutas com os estagiários das demais áreas de saúde no Internato.

Na dimensão dos recuos da perspectiva de um currículo inovador foi percebido por alunos, professores e coordenadora, problemas relacionados a infraestrutura, devido alguns espaços e estrutura física ainda estarem ainda em fase de construção.

Diante do problema de pesquisa que nos propomos a investigar trazemos como síntese dos avanços curriculares a evidência de corresponsabilidade e pertencimento tanto na interação entre o ensino, pesquisa e extensão como na aproximação efetiva dos professores através do currículo em módulos integrados mediatizada pela gestão pedagógica que objetiva o aprofundamento do currículo, a viabilidade das metodologias ativas e da avaliação formativa, assim como o convívio dos futuros fisioterapeutas com os estagiários das demais áreas de saúde no Internato. Vale destacar a formação continuada de professores no processo de integralização com o currículo inovador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese constituiu-se para nós o desafio de compreender como estavam acontecendo os avanços curriculares em cursos de Fisioterapia de duas universidades públicas federais, cujos projetos pedagógicos se anunciavam “inovadores”. Ao apresentar as considerações finais não temos o propósito de encerrar as discussões sobre a temática, mas abrir possibilidades para novas reflexões.

Na experiência de pesquisa existe uma aprendizagem investigativa, que se faz na aproximação com o fenômeno estudado e nas demais atividades tais como debates, reflexões, aprofundamentos conceituais realizadas com os professores das disciplinas cursadas no doutorado, na interação com os colegas da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC e a participação em eventos possível devido a bolsa do CNPQ durante o período de doutoramento, que fizeram parte da nossa jornada. Assim, as trocas de saberes e de conhecimentos passaram a integrar o nosso crescimento formativo, tanto pessoal como intelectual.

A importância de fazer um estudo relacionado à formação profissional em Fisioterapia foi a possibilidade de realizar uma produção que fez um elo entre a formação e a profissão do fisioterapeuta para a sociedade atual. Na trilha da abordagem exploratória de pesquisa pudemos retornar aos espaços de nossa formação em Fisioterapia, acrescentando conhecimentos alusivos à aprendizagem desta profissão, feita hoje em novos moldes, ou seja, em perspectivas diferentes do tempo em que ocorreu o nosso curso de graduação. O retorno para o campo da formação em Fisioterapia, desta vez como pesquisadora permitiu um novo olhar para o fenômeno da aprendizagem da profissão trazendo o aprofundamento de questões pedagógicas para a formação do fisioterapeuta, com elementos de reflexão que podem auxiliar outros profissionais no redimensionamento dos cursos e nos seus avanços curriculares.

A pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa nos levou a reconhecer que os processos inovadores favorecem as mudanças, à medida que interagem com a cultura organizacional da instituição e com a defesa de uma política que rompa com os modelos tradicionais e criam novas relações entre a formação profissional, o coletivo que a desenvolve e com a sociedade em que estão inseridos. Neste contexto, apresentamos uma breve retrospectiva do percurso realizado neste estudo.

As discussões foram abertas com as ideias propostas pela Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, em 1998 e demais recursos da reforma política na educação superior que continuam repercutindo nas práticas acadêmicas. Novos temas e discussões

permeiam as mudanças da universidade afetando os estudantes, o desempenho docente, o projeto pedagógico e a estrutura curricular das instituições. A universidade no contexto da sociedade globalizada vive as consequências das novas configurações no trabalho, trazidas pelas políticas de educação superior, as tecnologias avançadas, as exigências de qualidade, próprias da sociedade contemporânea tendo a responsabilidade de refletir sobre a formação necessária para atuar neste contexto.

Desenvolvemos estudos de fundamentação teórica a partir das concepções que serviram de base para a nossa construção conceitual sobre currículo: *o currículo produz identidades individuais e sociais particulares* (SILVA, 2009) e *o currículo como práxis* (SACRISTÁN, 2000), enquanto que os avanços e inovações curriculares do curso de Fisioterapia se constroem na atividade teórica e prática. Tais formulações são complementadas pelos estudos sobre *um conjunto de intervenções planejadas e integradas que acontecem na totalidade dos processos inovadores* (MASETTO, 2012).

A busca de não se afastar do caráter exploratório da investigação nos permitiu uma visão de totalidade, e deu a possibilidade de perceber aspectos sociais, políticos, educacionais e ao mesmo tempo verificar aqueles relacionados ao cotidiano, o que nos ajudou a entender o fenômeno estudado em diferentes dimensões e particularidades.

Os avanços curriculares no ensino superior estão inseridos no contexto de reformas e inovações, contudo, é nas relações e nexos estabelecidos entre gestores, corpo docente, funcionários e alunos que fazem o coletivo institucional, na condição de sujeitos da ação formadora, que estes avanços. No universo destas reformas estão as mudanças no campo de saúde e nesta se insere as inovações na área da Fisioterapia, através de experiências que comportam pontos de inovação, embora não se caracterizem como inovadoras em sua totalidade uma vez que não atendem a todos os requisitos.

Continua a pesquisa com a análise da produção científica em três eventos de educação mostrando a preocupação com a temática que está em expansão, principalmente na modalidade de pesquisa colaborativa. Esta aproximação com a realidade dos sujeitos faz emergir reflexões a respeito desse espaço, nem sempre tranquilo, que é o enfrentamento de novos caminhos surgidos de uma realidade educacional e social.

Na subsequência dos capítulos, o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação ao Projeto Pedagógico assim como a aproximação realizada na pesquisa de campo nos ensinaram que entre a intenção e a prática está a realidade objetiva, com seus limites, possibilidades e contradições, refletindo a realidade em que estão inseridos.

Para proceder a análise dos dados empíricos elaboramos um quadro de referência com base na premissa de que a inovação se constitui como um conjunto de intervenções, deliberações e processos intencionais que objetivam modificar ideias, culturas, modelos, práticas pedagógicas, metodologias, avaliação, ensino, aprendizagem, e outras formas de organizar e gerir o currículo, a instituição e a dinâmica da sala de aula. (MASETTO, 2012). Constatou-se que a gestão de um projeto inovador se concretiza tanto na dimensão pedagógica, como na dimensão da gestão que se dá no diálogo coletivo, no que se refere as ações necessárias para fazer acontecer o projeto, as aulas, as atividades curriculares e demais práticas institucionais.

Tomamos como referência para a análise as seguintes categorias e subcategorias: 1) *Organização*: projeto pedagógico e participação; interação; formação profissional; objetivos educacionais; flexibilização curricular; reconceitualização das disciplinas; metodologias (ativas e participativas); processo de avaliação; processo de acompanhamento; papel do professor (mediador pedagógico) e posturas pedagógicas; papel do aluno; normas e procedimentos; revisão de infraestrutura; participação da administração superior. 2) *Gestão*: pedagógica e administrativa. 3) *Formação de Professores*: formação continuada, processo formativo; seleção e envolvimento com o novo currículo.

As condições objetivas de trabalho e formação dos profissionais das universidades públicas, diante da operacionalidade de um trabalho, exige um maior esforço de negociação para que as ações coletivas aconteçam. Percebemos nos projetos analisados que a Universidade Federal do Ceará realiza um efetivo acompanhamento pedagógico e adequação dos processos inovadores por meio de uma formação continuada realizada mensalmente com estudos do projeto, análise de metodologias, avaliação que possa adequar os processos inovadores previstos às práticas curriculares, o que não fica claro nas análises da UNIFESP.

A reflexão que fazemos remete à necessidade de que os educadores assumam a postura de aprendizes da mobilização e das ações dialógicas, capazes de compreender a realidade como práxis, que é este movimento dialético em que teoria e prática se integram de forma indissociável. É preciso, portanto, a formação contínua de gestores e professores para as inovações e suas decorrências, de maneira que o coletivo institucional se instrumentalize tanto com fundamentos teóricos como nas práticas.

Identificamos como avanços curriculares acontecidos no curso de Fisioterapia da UNIFESP: o curso utiliza o currículo interprofissional de base interdisciplinar, preocupa-se com o tripé ensino, pesquisa e extensão, realiza atividades práticas em consonância com a proposta do Projeto Pedagógico. No entanto a instituição vive um tempo de desejo de

mudanças no âmbito da formação profissional.

Os avanços da UFC situam-se no currículo em módulos integrados de base interdisciplinar, na adoção de metodologias ativas, na integração ensino, pesquisa e extensão e no sistema avaliativo institucional. O esforço para efetivação da formação continuada fortalece a aproximação dos sujeitos e viabilidade dos avanços curriculares em busca da consolidação de um Projeto inovador.

A nossa tese é que os avanços curriculares do Curso de Fisioterapia situados no contexto das inovações da educação superior são viabilizados pelo Projeto Pedagógico, realizadas no coletivo dos sujeitos que fazem as instituições, com o objetivo de contribuir na construção da identidade profissional para o contexto da sociedade atual. Assim, o fisioterapeuta integra-se aos demais campos de trabalho dos profissionais de saúde e na possibilidade da práxis. Para tanto, as atitudes de abertura para o diálogo e a revitalização de vida acadêmica, com ênfase na formação contínua precisam acontecer como metodologia, fundamentada na teoria e prática coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO & CASTANHO (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ALBA, Alícia de. Curriculum comejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar em su contexto. In: ÂNGULO, Rita; OROZCO, Bertha. (Coord.) **Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior**. México: Plaza y Valdez, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel de. As transformações na universidade contemporânea. In: **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

ARANHA, Antonia Vitória. S. A abordagem por competência como paradigma e política de currículo. In: DALBAN, Ângela I. L. F.; DINIZ, Júlio, LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. 2002.

_____. **Educação Superior: aprender com experiência**, 1995.

BATISTA, Nildo A.; BATISTA, Sylvia H. (org.). **Docência em saúde: Temas e Experiências**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

BAZZO, Vera Lúcia; SILVA, Maria da Glória Silva e. **Assistência pedagógica aos docentes da educação superior em busca da inovação na Universidade: o caso de uma IES comunitária de Santa Catarina**. In: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. Porto: CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. (livro de atas).

BERNHEIM C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferencia Mundial sobre Educação Superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

BOITO JR.. Prefácio. In: GALVÃO, A. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan 2007.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário**

Oficial da União. Brasília: 14 jan. 2005. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4. Disponível em URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. (MINISTÉRIO DA SAÚDE). Portaria GM Nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/portaria154_24_01_08.pdf. Acessado em: 15 mar. 2013.

_____. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institue o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais-REUNI. **Diário Oficial da União** de 25 abr 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 24 mai 2012.

_____. Projeto de Lei nº 7200 de 12 jun 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino. **Câmara dos Deputados.** Brasília, DF: 2007. Disponível em: www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390. Acesso em: 10 jun 2012.

_____. Lei n.10.861, de 14 Abr 2004. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União.** Brasília: 15 Abr 2004. Seção 1. Disponível em: portal.inep.gov.br/superior-sinaes. Acesso em: 20 nov 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CES 4 de 19 de fevereiro de 2002. Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/diretrizes.shtm#fisioterapia>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 jul 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: 10 de set. 2001. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-322382-norma-pe.html. Acesso em: 14 ago 2012.

_____. Resolução Nº 3415 CITA Resolução CMN 2647/99 ART/6. Regulamenta o inciso II do art. 5º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Disponível em: portal.emc.gov.br/index.php?option=com_content&id=13375&Itemid=925. Acesso em: 24 abr 2012.

_____. (MEC). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jan 2012.

_____. Lei n. 9.131 de 24 nov. 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, n.225-A, 25 nov. 95. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 30 mar 2012.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: MARE, 1995. Disponível em: www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor.pdf. Acesso em: 04 abr 2012.

BUARQUE C. Tendências da Educação Superior no século XXI. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais.** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Escola, Didática e Interculturalidade. In: Libâneo, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs) **Didática e Escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

CARAVEO, Luz Maria Nieto. Discusión sobre cambio curricular desde una perspectiva processual y deliberativa. In ÂNGULO, Rita; OROZCO, Bertha. (Coord.) **Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior**. México: Plaza y Valdez, 2007.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre, Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CEARÁ, Universidade Federal do. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Fortaleza, 2009.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J. ; HADAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/ Ação Educativa, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais. In LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org) **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COUTO, Lígia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR-LITORAL**. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE – **Anais**. Campinas, SP: 2012.

CUNHA, Maria I. da (org). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012a.

_____. Prefácio. In MASETTO, M. T. (Org.) **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012b.

_____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de expansão. **Perspectiva (UFSC)**, v. 29, p. 443-462, 2011.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à Responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.110-128, Maio/2009.

_____. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados m questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 32, p.258-270, 2006.

_____. Políticas Públicas e Docência na Universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n.2, p. 45-68, Universidade do Minho Portugal, 2003.

_____. Inovações: Conceitos e Práticas. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maia Eugênia (Orgs.) **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1999.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J-P; GROULX, L-H; LAPERRIÈRE, A; MAYER, R; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos.** Eccos. Revista Científica, v. 10, p. 67-93, 2008.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUARTE, Lúcia R.; SILVA, Débora S. J. R. da; CARDOSO, Sandra H. Construindo um programa de educação com agentes comunitários de saúde. **Interface** (Botucatu). Vol.11, n.23, p.439-447. ISSN 1414-3283. Dez 2007.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURHAN, Eunice Ribeiro. Autonomia, controle e avaliação. In MORHY, Lauro (Org.). **Universidade em questão.** Brasília: Ed. UnB, 2003. p. 275 - 300.

ELLIOTT, Jonh. **La investigación – acción em educación.** 5 ed. Madri: Morata, Col. Pedagogia. 2005.

FAGUNDES, Mauricio C. V. **Mudar a universidade é possível?** Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório. Curitiba, PR: CRV, 2012.

FARIAS, Maria I. S. de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

FERNANDES, M. C. da S. G.; BLENGINI, G. D. **Concepções e práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil:** limites e possibilidades para a transformação. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

FELDMANN, Marina G. (org). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

_____. ; MASETTO, Marcos T. Desenho Curricular em Transformação: Considerações sobre as instituições escolares e para além delas. **Revista de Ciências da Educação.** V. 26, p. 85-96, 2012.

FONSECA, Sônia. Modelos de gestão como estratégia de sucesso nas instituições de ensino superior. In MASETTO, Marcos T. (Org.) **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Loyola, 2012.

FORESTI, Mirian C. P. P; PEREIRA, Maria L. T. Qualidade da Docência Universitária e Formação Docente em Programas de Pós-Graduação em Saúde: a experiência da UNESP, campus de Botucatu. In: BATISTA, Nildo A; BATISTA, Sylvia H. (Org). **Docência em saúde:** temas e experiências. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

FORSTER. Mari Margarete dos Santos. **Escola como espaço de formação:** A construção de experiências inovadoras em parceria com a universidade. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUENTES, Bertha Orozco. El assessor em curriculum: experiência desafiante entre la función de escucha y la intervención. In: ÂNGULO, Rita; OROZCO, Bertha. (Coord.) **Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior**. México: Plaza y Valdez, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **La Escuela que queremos**. México: SEP/ Amorrortu: Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

FURTADO, J.P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colabora o entre disciplinas e profissões. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n.22, p.239-55, mai/ago 2007.

GAETA, Maria Cecília Damas; PRATA-LINHARES, Martha Maria, **Gestão de Currículo e Forma o de Professores em Cursos de Pós-Gradua o Lato Sensu**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE. Campinas: 2012.

_____. **Forma o de professores para o ensino superior em cursos de p s-gradua o lato sensu: uma op o inovadora no contexto educacional atual**. Tese. Pontifícia Universidade Católica-PUC. São Paulo: 2009. (Doutorado em Educa o e Currículo).

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, A. F. B.; ALVES, Maria P.C. (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

GHEDIN, Evandro. (Org.). **Currículo, Projetos e Avalia o da Aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

GIL, Ant nio C. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame nacional de cursos e política de regula o estatal do ensino superior. (Cadernos de Pesquisa). n. 120, p. 129-149, São Paulo: 2003.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GONÇALVES, Pedro Wagner. **Desenvolvimento profissional de professores e inova es curriculares no contexto político-institucional da rede Estadual de São Paulo: Avanços e limites de Grupo de Pesquisa Colaborativa**. XVI Encontro de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE. Campinas: 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Ciências sociais da educa o)

HARGREAVES, Andy. 'The Emotional Geographies of Teachers Relations with Colleagues'. **International Journal of Educational Research**, 35, 503-527.2002.

_____. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edi es ASA, 1998.

HERNANDEZ, Fernando; CARBONELL, Jaume; SACHO, Juana M; TORT, Antoni; CORTES, Emilia S. **Aprendendo com as inova es nas escolas**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Forma o Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Forma o continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

JUSTO, Maria C; ANDREDE, Maria de F. C. C. de; REBOUÇAS, Chrissandra; SECCO, Karen. **Inova o em Educa o refletindo sobre aspectos inovadores na Educa o Superior**. Porto – Portugal, 2012.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, M. T. Currículo Por Projetos no Ensino Superior: Desdobramentos para Inovação e Qualidade na Docência. In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto: CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. (livro de atas).

_____.; KUNTZE, Tania Denise; COSTA, Luciano S. da. **Inovação Curricular na Formação dos Profissionais da Saúde**. Revista E-Curriculum. São Paulo, v.8 n.2. Agosto 2012.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Moderna; Brasília, DF: Editora UnB, 2005.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUHN, Thomas. **As Estruturas das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAMPERT, Ernani. **Experiências inovadoras e a tecnologia educacional**. Porto Alegre: Sulina. 2002.

LEITE, Denise; *et al.* Desafios para inovação pedagógica na universidade do século. 21. In: **Desafios da docência universitária no século XXI: múltiplos olhares a partir de referências históricopolíticas, socioculturais, epistemológicas e pedagógicas**. XVI Encontro de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F de. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Currículo, Política, Cultura. In: DALBEN, Ângela I.L de F; PEREIRA, Júlio E. D.; LEAL, Leiva de F. V.; SANTOS, Lucíola L. de C. P. (Orgs). **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Didática; Formação de Professores; Trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F de. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Elisiane Machado MOROSINI, Marília Costa: **Modos de trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia em gestão ambiental: tecnologia e inovação em foco**. In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto: CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. (livro de atas).

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. de. **Educação Superior no século XX e a reforma universitária brasileira. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>. Acesso em: 07 jan 2011.

MARSHALL, C; ROSSMAN, G B. **Designing qualitative researcher**. London Sage, 1989.

MARTINS, Isabel. **Novas tecnologias na educação na Universidade do Porto: desafios à inovação**. Porto-Portugal, 2012.

MASETTO, Marcos T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In MASETTO, Marcos T. (Org.) **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **O Professor na Hora da Verdade: A prática docente no ensino superior**. V.01. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. Inovação Educacional e Formação de Professor. In: **Revista de Educação ANEC**, n.151, Ano 38, jul./dez. 2009.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2.ed. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.

_____. Inovação na Educação Superior *in* **Revista Interface- Comunicação, Saúde Educação** v.8, n.14, set. 2003 – fev. 2004.

_____. **Competência Pedagógica do Professor universitário**. São Paulo: SUMMUS, 2003.

MATOS, Kelma S. L. de; VIEIRA, Sofia L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/UECE, 2002.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional: notas para uma reflexão**. São Paulo, n. 114, nov. 2001. (Cadernos de Pesquisa).

MÉSZÁROS, István. **Século XXI: Socialismo ou Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 17. ed. V. 1. Campinas: Papirus, 2010.

_____. Humanismo e prática docente. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NEGRI, Stefania de Resende. **Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica-PUC – Minas Gerais: 2007. (Mestrado em Educação - Programa de pós-graduação em Educação).

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **A apropriação do conhecimento em sala de aula: relação com o currículo numa escola pública do ensino fundamental**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica-PUC – Minas Gerais: 2002. (Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação).

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de. **A unidade temática estudos e desenvolvimento de projetos na matriz curricular do curso de licenciatura em Matemática**. UFTM. In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto: CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. (livro de atas).

ORVALHO, Luisa. O portfólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e na avaliação na formação dos professores do ensino artístico. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

PANIZZOLO, Cláudia; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali PRATALINHARES, Martha Maria. Contribuições da arte para a formação de professores universitários. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.) **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e práticas pedagógicas: as TIC como instrumentos de mediação. In: Libâneo, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs). **Didática e Escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

PUIGGRÓS, Adriana. **El lugar del saber**. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política. Buenos Aires: Galerna, 2003.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. **Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado**. Scielo Brasil Avaliação (Campinas) vol.16 n.1 Sorocaba Mar. 2012.

ROCHA, Antônia Rosimar Machado. **Programa Universidade para Todos – PROUNI e a Pseudodemocratização na Contra Reforma da Educação Superior no Brasil**. Tese. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação).

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930 - 1973)**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSA, Maria Marçalina de Castro Silva. **A prática de ensino e o projeto de extensão, “escola laboratório” uma alternativa de melhoria de qualidade**. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (Org.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo T. **A desmotivação dos professores**. Mangualde: Edições Pedagogo Ltda, 2006.

_____. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no Século XX para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. Ed. V. 11. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).

_____. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Revista Educação, Sociedade e culturas**, n.23. 2003.

_____. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Magdalena. **Inovações curriculares**: histórias e culturas africanas e afro-brasileiras ressignificadas nas vivências de afrodescendentes. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

SÃO PAULO, Universidade Federal de. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Fisioterapia**. São Paulo: 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SCÁRDUA, Martha P; SCHOLZE, Lia. **A reflexão da prática pedagógica universitária na formação docente**: uma experiência na Universidade Católica de Brasília. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: **dos seus fundamentos éticos**. In: DALBEN, Ângela I.L de F; PEREIRA, Júlio E. D.; LEAL, Leiva de F. V.; SANTOS, Lucíola L. de C. P. (Orgs). **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Didática; Formação de Professores; Trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SICCA, N. A. L.; FERNANDES, S. A. de S. **Inovações curriculares voltadas para estudos das dinâmicas naturais e sociais**: diálogos entre grupo de pesquisa colaborativa e alunos da pedagogia. Campinas, SP: XVI ENDIPE, 2012.

SIGNORELLI, Marcos Claudio; ISRAEL, V.L.; CORÊA, C.L.; MOTTER, A. A. *et al.* Um projeto político-pedagógico de graduação em fisioterapia pautado em três eixos curriculares. **Fisioter. mov.** (Impr.) [online]. 2010. Citações SCIELO, vol.23, n.2, pp. 331-340. ISSN 0103-5150. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-515020100000200016&Ing=pt&nrm=isso. Acesso em: 05 mar 2013.

SILVA, Daysi J. ; ROS, Marco A. da. **Inserção de profissionais de fisioterapia na equipe de saúde da família e Sistema Único de Saúde**: desafios na formação. *Ciência & Saúde Coletiva*, V. 12, n. 6, p. 1673-1681, 2007. Disponível em: <http://www.scholar.google.com.br>. Acesso em 16 abr 2013.

SILVA JÚNIOR João do Reis; CARVALHO, Celso do Prado F. Novas faces da Educação Superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. **REVISTA ECCOS**, n 1, v. 5. São Paulo: UNINOVE, Jun./2003.

_____.; GONZALES, J. L. C. **Formação e trabalho: abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Maria Inez S de. Currículo, Cultura e Cotidiano – Algumas Notas e Partir de Estudos das Formações Curriculares na Contemporaneidade. In: DALBEN, Ângela I.L de F; PEREIRA, Júlio E. D.; LEAL, Leiva de F. V.; SANTOS, Lucíola L. de C. P. (Orgs). **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Currículo; Ensino de educação física; Ensino de geografia; Ensino de história; Escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STOLL, Louise; FINK, Dean. **Changing our schools**. Buckingham: Open University Press, 1996.

TORRES, Rosa M. **Itinerários pela Educação latino-americana**. Porto Alegre: Art Med, 2001.

TRACTENBERG, Leonel. **O ensino colaborativo *online* (eco): promovendo inovações no trabalho pedagógico no ensino superior**. VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. Porto: CIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. (livro de atas).

UNESCO. **CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR**. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Acesso em: 15 fev 2011.

_____. **Documento de política para a mudança e o desenvolvimento no ensino superior**. Tradução e revisão: Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VARELA, Bartolomeu. Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da universidade de Cabo Verde. XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. Campinas, SP: 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo: Atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

_____. **Planejamento Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo. Libertad, 2002.

_____. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I.P. & RESENDE, L.M. G (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VERHINE, Robert E. O novo alfabeto do SINAES: Reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: DALBEN A.; DINIZ J.; LEAL L.; SANTOS L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 632-650.

VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: **Ensino Superior, Inovação e Qualidade na Docência**, Universidade do Porto- Portugal: julho de 2012.

VILLA, Mario Diaz. Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. . In ÂNGULO, Rita; OROZCO, Bertha. (Coord.) **Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior**. México: Plaza y Valdez, 2007.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDECES

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR DA UNIFESP

Prezado Coordenador

Desenvolvo uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA** - doutorado em Educação: Currículo PUC SP - e para tanto conto com sua contribuição nesta entrevista que é de fundamental importância para o debate nesta área de conhecimento.

Muito obrigada.

Ana Lourdes Lucena de Sousa (analourdes_lucena@yahoo.com.br)

1. Dados de Identificação:

Nome:

Data de nascimento:

Telefone:

E-mail:

2. Relate brevemente sua chegada ao Curso de Fisioterapia da UNIFESP.

3. Dados profissionais:

a) Tempo de Magistério e Ingresso no Ensino Superior:

b) Disciplina (s) que tem lecionado na Universidade:

c) Ingresso na coordenação:

d) Cursos de formação contínua:

4. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso? Em caso positivo comente sobre esta experiência.

5. O que mudou entre a sua formação acadêmica e o curso de Fisioterapia hoje?

6. O projeto do curso se anuncia inovador, destaque os pontos que considera realmente uma inovação na formação profissional de um fisioterapeuta.

7. O que há de conservador num projeto inovador?

8. Liste os principais desafios e compensações de ser coordenador do Curso de Fisioterapia da Baixada Santista.

9. De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso desta universidade, trabalha com o princípio da educação interprofissional. Como na prática funciona e quais as contribuições para sua formação em Fisioterapia?

10. Como são trabalhadas as atividades curriculares do curso no tocante a:
 - A) Ensino
 - B) Pesquisa
 - C) Extensão

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR DA UNIFESP

Prezado Professor

Desenvolvo uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA** - doutorado em Educação: Currículo PUC SP - e para tanto sua contribuição nesta entrevista que é de fundamental importância para o debate nesta área de conhecimento.

Muito obrigada.

Ana Lourdes Lucena de Sousa (analourdes_lucena@yahoo.com.br)

1. Dados de Identificação

Nome:

Data de nascimento:

Telefone:

E-mail:

2. Relate brevemente sua chegada ao Curso de Fisioterapia da UNIFESP.

3. Dados profissionais

a) Tempo de Magistério e Ingresso no Ensino Superior:

b) Disciplinas/ Módulos lecionados na Universidade:

c) Cursos de formação contínua:

4. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso? Em caso positivo comente sobre esta experiência.

5. O que mudou entre a sua formação acadêmica e o curso de Fisioterapia hoje?

6. Liste os principais desafios e compensações de ser professor do Curso de Fisioterapia da Baixada Santista.

7. O Projeto do curso se anuncia inovador, destaque os pontos que considera realmente uma inovação na formação profissional de um fisioterapeuta.

8. De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso desta universidade, trabalha com o princípio da educação interprofissional. Como na prática funciona e quais as contribuições para sua formação em Fisioterapia?

9. Como são trabalhadas as atividades curriculares do curso no tocante a:
 - A) Ensino
 - B) Pesquisa
 - C) Extensão

10. O que há de conservador num projeto inovador?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS DA UNIFESP

Prezado aluno

Desenvolvo uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA** - doutorado em Educação: Currículo PUC SP - e para tanto a sua contribuição nesta entrevista é de fundamental importância para o debate nesta área de conhecimento.

Muito obrigada.

Ana Lourdes Lucena de Sousa (analourdes_lucena@yahoo.com.br)

1. Dados de Identificação

Nome:

Data de nascimento:

Telefone:

E-mail:

2. Relate brevemente sua escolha e chegada ao Curso de Fisioterapia.

3. O que este curso significa em sua vida, neste momento?

4. Você considera o currículo do curso de Fisioterapia da Baixada Santista é mais () tradicional ou () inovador? Justifique, destacando os pontos que considera realmente relevantes para a formação profissional de um fisioterapeuta.

5. Liste os principais desafios de ser aluno de Curso de Fisioterapia da Baixada Santista?

6. Como são trabalhadas as atividades curriculares do seu curso no tocante a:

a) Ensino

b) Pesquisa

Extensão

7. De acordo com o projeto pedagógico o seu curso trabalha com o princípio da educação interprofissional. Como na prática funciona e quais as contribuições para sua formação em Fisioterapia?
8. A partir de qual semestre a prática profissional em Fisioterapia começa a acontecer e quais as vantagens e desvantagens desse momento?
9. Como você tem conseguido articular o conhecimento adquirido entre um módulo outro no seu curso?
10. O que há de novo no curso de Fisioterapia da UNIFESP – *Campus* Baixada Santista?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR DA UFC

Prezado Coordenador

Desenvolvo uma pesquisa intitulada FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA - doutorado em Educação: Currículo PUC SP - e para tanto sua contribuição nesta entrevista que é de fundamental importância para o debate nesta área de conhecimento.

Muito obrigada.

Ana Lourdes Lucena de Sousa (analourdes_lucena@yahoo.com.br)

1. Dados de Identificação:

Nome:

Data de nascimento:

Telefone:

E-mail:

2. Relate brevemente sua **chegada** ao Curso de Fisioterapia da UFC.

3. Dados profissionais:

a) Tempo de Magistério e Ingresso no Ensino Superior:

b) Disciplina (s) que tem lecionado na Universidade:

c) Ingresso na Coordenação:

d) Cursos de Qualificação e formação contínua:

4) Você participou da **elaboração do Projeto Pedagógico** do Curso de Fisioterapia da UFC?

Em caso positivo comente sobre esta experiência.

- 5) O que mudou entre a sua formação acadêmica e o Curso de **Fisioterapia hoje?**
- 6) O Projeto do Curso de Fisioterapia da UFC se anuncia **inovador**, destaque os pontos que considera realmente **uma inovação na formação profissional de um fisioterapeuta.**
- 7) O que há de **conservador** em um Projeto **Inovador?**
- 8) Liste os principais **desafios** e compensações de ser Coordenador do Curso de Fisioterapia da UFC.
- 9) De acordo com o Projeto Pedagógico, o Curso desta Universidade, trabalha com os princípios do Currículo Intergrado. Como na prática funciona e quais as contribuições para a formação em Fisioterapia?
- 10) Como são trabalhadas as atividades curriculares do Curso no tocante a:
- a) Ensino
 - b) Pesquisa
 - c) Extensão

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES DA UFC

Prezado Professor

Desenvolvo uma pesquisa intitulada FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA - doutorado em Educação: Currículo PUC SP - e para tanto sua contribuição nesta entrevista que é de fundamental importância para o debate nesta área de conhecimento.

Muito obrigada.

Ana Lourdes Lucena de Sousa (analourdes_lucena@yahoo.com.br)

1) Dados de Identificação

Nome:

Data de nascimento:

Telefone:

E-mail:

2) Relate brevemente **sua chegada ao** Curso de Fisioterapia da UFC.

3) Dados profissionais

4) Tempo de Magistério e Ingresso no Ensino Superior:

5) Disciplinas/ Módulos lecionados na Universidade:

6) Cursos de qualificação e formação contínua:

7) **Você participou da elaboração** do Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia da UFC?

Em caso positivo comente sobre esta experiência. Em caso negativo, como **tomou conhecimento** desse projeto?]

- 8) O que **mudou** entre a sua formação acadêmica e o curso de Fisioterapia hoje?

- 9) Liste os principais **desafios** e compensações de ser **professor** do Curso de Fisioterapia da UFC.

- 10) O Projeto do curso se anuncia inovador, destaque os pontos que considera **realmente uma inovação** na formação profissional de um fisioterapeuta.

- 11) De acordo com o Projeto Pedagógico da UFC, o Curso de Fisioterapia desta Universidade, trabalha com o princípio **do Currículo Integrado**. Como na prática funciona e quais as **contribuições para a formação** em Fisioterapia?

- 12) Como são trabalhadas as atividades curriculares do curso no tocante a:
 - a. Ensino
 - b. Pesquisa
 - c. Extensão

- 13) O que há de **conservador** num projeto inovador?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS DA UFC

Prezado aluno

Desenvolvo uma pesquisa intitulada FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM FISIOTERAPIA: O DESAFIO DOS AVANÇOS CURRICULARES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA - doutorado em Educação: Currículo PUC SP - e para tanto sua contribuição no preenchimento deste questionário é de fundamental importância para o debate nesta área de conhecimento.

Muito obrigada.

Ana Lourdes Lucena de Sousa (analourdes_lucena@yahoo.com.br)

1. Dados de Identificação

Nome:

Data de nascimento:

Telefone:

E-mail:

2. Quanto tempo falta para terminar o Curso?
3. Relate brevemente **sua escolha e chegada** ao Curso de Fisioterapia.
4. O que o Curso de Fisioterapia **significa** em sua vida, neste momento?
5. Você considera o currículo do Curso de Fisioterapia da UFC, mais () tradicional ou () inovador? Justifique, destacando os **pontos que considera realmente relevantes** para a formação profissional de um fisioterapeuta.
6. Liste os principais **desafios** de ser aluno de Curso de Fisioterapia da UFC?

7. Como são trabalhadas as atividades curriculares do seu curso no tocante a:
- a) Ensino
 - b) Pesquisa
 - c) Extensão
8. De acordo com o Projeto Pedagógico, o seu curso trabalha com o princípio do **Currículo Integrado**. Como **na prática funciona** e quais as **contribuições** para sua formação em Fisioterapia?
9. A partir de qual semestre a **prática profissional** em Fisioterapia **começa a acontecer** e quais as vantagens e desvantagens desse momento?
10. Como você tem conseguido articular o conhecimento adquirido entre um módulo outro no seu curso?
11. O que **há de novo** no Curso de Fisioterapia da UFC?

Mais uma vez: Muito obrigada!

Ana Lourdes