

**CAROLINA MEIRELES ROSA**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS FORMANDOS DE FISIOTERAPIA:  
PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS OPORTUNIDADES NA SUA FORMAÇÃO  
ACADÊMICA PARA O EXERCÍCIO DA REFLEXÃO CRÍTICA.**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação**, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

Orientadora Científica: **Professora Mestre Graça Maria da Costa Bemposta de Moraes  
Rocha**

Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa

Co-Orientador Científico: **Professor Doutor Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
AREA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Lisboa**

**2008**

*“Tomar a iniciativa de ajudar os  
outros pode ser tão essencial à  
nossa natureza quanto a  
comunicação.”  
(Dalai Lama, 2007, p.21)*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por tantas oportunidades. Sem Ele jamais poderia ter alcançado tantas realizações.

A minha mãe, toda a minha gratidão, pelo exemplo de vida.

A minha irmã pelo apoio e incentivo em todas as ocasiões, fazendo valer aquela união tão incentivada e cultivada pelos nossos pais.

A meu companheiro de convivência, pelo carinho e tolerância nos momentos angustiantes, típicos deste processo de construção do saber.

A professora Graça Rocha, por suas valorosas orientações e incentivo nos momentos mais difíceis no decorrer do processo de pesquisa e elaboração desta dissertação.

Ao professor Antonio Teodoro, pelas contribuições e sempre pronto esclarecimento as diversas dúvidas sanadas no decorrer da elaboração da dissertação.

Aos alunos entrevistados pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga a percepção dos alunos do estágio supervisionado de fisioterapia sobre as oportunidades na sua formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica. O professor reflexivo é capaz de reestruturar suas estratégias de ação pela compreensão do fenômeno ou pela maneira de formular o problema possibilitando ao aluno o exercício da reflexão crítica no seu processo de formação acadêmica.

O Diário de Aprendizagem é um registro escrito que inclui a expressão individual do formando, sobre suas expectativas, dúvidas, percepções e pensamentos na relação com os outros e com o meio.

Este estudo de caso incidiu no estágio supervisionado do Curso de Fisioterapia de uma Faculdade em Teresina no Piauí. Os participantes da pesquisa através do Diário de Aprendizagem dissertaram sobre as oportunidades da reflexão crítica no seu cotidiano.

O resultado das análises dos diários aponta para o fato de que toda e qualquer mudança no ambiente de ensino-aprendizagem somente transcorrerá se o professor, peça fundamental no processo de construção do conhecimento, for um ser reflexivo, crítico e que certamente compartilhará disso com seus alunos, propiciando aos mesmos situações de interação, processo este que possibilita que conheçam mais sobre si próprio e sobre a realidade que os circunda.

## **ABSTRACT**

This research investigates the perceptions of students of supervised probation for physiotherapy on the opportunities in their academic training for the exercise of critical reflection. The reflective teacher is able to restructure their strategies of action by the comprehension of the phenomenon or by way of formulating the problem allowing the student to the exercise of critical thinking in the process of education.

The Journal of Learning is a written record that includes the words of the learner, on their expectations, questions, thoughts and perceptions in relation with others and the environment.

This case study focused on supervised the course of a School of Physiotherapy in Teresina-Piauí. Participants in of this search through the Journal of Learning discoursed on the opportunities for critical thinking in their daily lives. The results of the daily points to the fact that any change in the teaching-learning environment will only occur if the teacher, main instrument in the process of building the knowledge, be reflective, critical and that certainly share it with their students, providing the same situations of interaction process which allows to know more about yourself and about their reality.

## INDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>I - O FAZER, O SER E O SABER NO COTIDIANO .....</b>	<b>19</b>
I.1 - O SER E O OUTRO - UMA RELAÇÃO COMPARTILHADA.....	20
I.2 – O VALOR DA REFLEXÃO .....	24
I.3 – EDIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO .....	32
I.4 - O PAPEL DO EDUCADOR.....	36
I.4.1- O PROFESSOR REFLEXIVO.....	39
I.4.2 -EDUCAÇÃO E SAÚDE.....	44
I.5 – IDENTIDADES EM RECONSTRUÇÃO .....	45
I.6– SAPIÊNCIA VERSUS EXPERIÊNCIA.....	51
<b>II - PERCURSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>55</b>
II.1 - O EXPERIENCIAR METODOLÓGICO.....	56
II.2. CONTEXTO DE PESQUISA .....	58
II.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	59
II.4. INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	59
II.4.1 – O DIÁRIO REFLEXIVO.....	60
II.4.2 - ESCRITA REFLEXIVA.....	61
II.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	62
<b>III - INTERPRETANDO PENSAMENTOS.....</b>	<b>63</b>
III.1 – MÁTHESIS.....	64
III.2 – MATHOS E PATHOS.....	70
III.3 – O EDUCADOR .....	72
III.4 – PERCEPÇÕES.....	74
III.5 – SÍNTESE DA ANÁLISE - CONCLUSÃO.....	75
<b>INCOMPLETUDES .....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>80</b>

## **INTRODUÇÃO**

Na atuação da profissão docente, o ato de pensar puro e simples não garante uma prática pedagógica eficaz, é necessário criar o hábito do pensar reflexivo e, ao mesmo tempo, construir um percurso com o objetivo de chegar ao progresso teórico, mantendo-se sempre como observador da sua ação pedagógica, cultivador da investigação reflexiva e experimentador das alterações necessárias às práticas educativas, a fim de transformar a realidade.

A realização do pensamento reflexivo na educação torna-se importante a partir de determinada situação (problema ou não); é preciso estar interessado em criar atitudes que desenvolvam os pensamentos efetivos, mantendo uma postura de questionar, problematizar, sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento.

As teorias que destacam o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Shön (1997), Dewey (1994) e Perrenoud (1993), alicerçam esse movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática.

Deve-se investigar até que ponto a entrada dessas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. De qualquer forma, essas teorias precisam ser melhor investigadas quanto às suas filiações filosóficas e ideológicas. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade.

Na prática educacional a função do professor acaba por se reduzir a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. Este fato é previsível, pois estamos falando da formação do profissional que deverá trabalhar e, para tanto, ele não necessita teorizar muito, apenas percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo.

Segundo o pensamento de Shön (1997), assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas, quando se lhes pergunta o que fazem.

Desta forma, devemos ser capazes de refletir-na-ação, o que é muito diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir a seu respeito

uma boa descrição verbal, o que também é diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante.

Se a reflexão-na-ação não exige palavras, ela se enquadra na categoria de conhecimento tácito. Para que um conhecimento deixe de ser tácito, ele precisa, antes de tudo, ser expresso por meio da linguagem. Neste sentido, embora a reflexão-na-ação seja, para Schön, mais consciente que o conhecer-na-ação, a distinção entre ambos, no que se refere ao grau de consciência não é tão significativa a ponto de impedir que ambos sejam considerados tácitos. O próprio Schön (1997) afirma que a "reflexão-na-ação é tácita e espontânea".

Dewey (1994) defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu intensamente sobre o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: the theory of inquiry* (1938). Reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Significa dizer que a capacidade para refletir emerge, quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo traz subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses, face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.

Segundo Schön (1997), a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, aquilo que o profissional observou que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu.

A reflexão sobre a atuação como catalisadora de melhores práticas tem sido defendida por diversos teóricos. Entender a idéia de ensino reflexivo implica procurar as suas raízes no pensamento sobre a educação.

As investigações em torno da prática reflexiva têm aumentado nos últimos anos, contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tecnicista da prática profissional. Segundo Oliveira (2006, p.2):

Na nossa tradição cultural a palavra 'reflexão' sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspecção. Neste caso está a falar-se de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado. É comum dizer-se "depois de refletir, eu acho que..." ou "eu já me vi ao espelho...", o que na verdade corresponde a utilizar uma metáfora para significar a associação da

compreensão humana, de nós próprios e das nossas circunstâncias, à reflexão no espelho. Em educação, este termo tem sido usado com diversas significações e há necessidade de redefini-lo de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos.

Na medida em que se defende a idéia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade, o que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e à realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderia estar a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

A escola representa aspirações e valores que nem sempre são resultados claramente compatíveis. Precisamos entender de que maneira os docentes podem manejar esses processos de interação entre seus interesses e valores e os conflitos que a escola representa, com o objetivo de compreender melhor que possibilidades de reflexão crítica podem ser geradas na pertença à instituição educativa. A conclusão que poderíamos tirar é a de que os professores, ao defender uma posição mais vantajosa, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas e às situações internas ao espaço da sala de aula. Não se pode pretender que a situação mude apelando para uma simples transformação dessas condições, como se um exercício de vontade pessoal por parte dos docentes fosse capaz de produzir uma mudança; ou ainda, que a transformação possa se realizar apenas por um desejo de deixar de ser individualista, presentista e conservador.

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica, na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Essa tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico, que cumpre o ensino superior; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Um dos elementos mais críticos dos sistemas educacionais que vem sendo discutido é a formação dos profissionais. A urgência e a necessidade de investir nesse processo tornam-se cada vez mais evidente diante do atual contexto educacional. Os problemas existentes expressam a saturação de um paradigma de educação que não atende mais ao momento em que vivemos.

Os professores ainda são vistos com desconfiança e apontados como profissionais com uma formação deficiente, sendo bombardeados por uma retórica cada vez mais abundante, que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Desde que haja vida em comum, e vida em comum de homens, essas instituições, sob alguma forma, hão de aparecer, e aparecem para manter, nutrir, ordenar e iluminar a vida em comum. Existir em sociedade envolve, com efeito, imensas complexidades. Cada indivíduo nada mais é do que uma complexa rede de laços sociais, toda sua vida transcorre em plano superior ao de sua própria vida física e seus meios de expressão não podem ser outros que os das instituições de sua sociedade.

A educação nunca deixou de ser a via e o caminho da marcha e crescimento da espécie humana. Afinal, a evolução do homem, se em parte foi biológica, somente se efetivou com o imenso esforço histórico-social que o trouxe até as alturas do presente desenvolvimento científico e cultural. E todo aquele processo histórico pode, em rigor, ser considerado resultado do intercuro entre a condição humana e a educação. (TEIXEIRA, 1992, p. 32)

Dentre as referidas instituições avultam as que mais largamente lhe compõem o quadro da existência coletiva.

O conceito de ensino faz referência a uma situação ou atividade triádica, isto é, de três componentes, quais sejam, aquele que ensina aquele a quem se ensina, e aquilo que se ensina. Esta conclusão sugere que não é muito apropriado dizer que alguém ensinou a si próprio alguma coisa, sendo, portanto, um *auto-didata* (o termo "didata" provém do verbo grego *didaskain*, que quer dizer, exatamente, "ensinar"). (AZEVEDO, 1971, p. 24)

Quando dizemos que uma pessoa está ensinando algo à outra pessoa, pressupomos que a primeira saiba (ou domine) o que está ensinando e que a segunda não saiba (ou domine) o que está sendo ensinado. Se há, porém, apenas uma pessoa em jogo, mais um certo conteúdo, *ou* esta pessoa já sabe (ou domina) este conteúdo, nesse caso não precisa ensiná-lo a si própria, *ou* esta pessoa não sabe (ou domina) o conteúdo em questão, em cujo

caso não tem condições de ensiná-lo a si própria. Segundo Flores (1989, p. 78), o ensino corresponde a trocas de significados presentes e duas situações e sujeitos.

A ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade. Estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje, devido à presença na escola de crianças de todas as origens sociais e culturais, bem como à democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação. Segundo Nóvoa (1997, p. 23):

Pensar a formação continuada docente a qual tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases é também propiciar a *reconstrução* de conceitos úteis à prática docente, além de estimular a reflexão acerca do fazer. Na última década a formação continuada em serviço passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.

Segundo Lins e Macedo (2003), a relação entre formação de professor e qualidade de ensino pode ser melhor esclarecida a partir das reflexões realizadas por Porto (2000). De acordo com essa autora, existem duas tendências para a formação dos sujeitos no processo de educação escolar, a estruturante e a interativa-constructivista. A primeira caracteriza-se por uma formação tradicional, comportamentalista e tecnicista, na qual os conteúdos, programas e procedimentos são definições pré-estabelecidas. A segunda tende a uma formação reflexiva, crítica e investigativa, e está voltada para os “contextos educativos e dos sujeitos a quem se destina” (PORTO, 2000, p.11).

Segundo Libâneo (1994), “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que chamamos métodos de ensino”.

A busca freqüente pelo cumprimento dos objetivos traçados pelo professor para atingir a aprendizagem de seus alunos faz com que a maioria das relações de ensino-aprendizagem envolva mais de um método de ensino isso porque as classificações existentes são apenas para objeto de discussão entre os mestres do assunto, haja vista que se torna extremamente difícil localizar com exatidão o ponto em que se transforma em outro, mesmo se analisados em pequenos segmentos do processo total.

Na verdade, a cumplicidade que deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem baseia-se, principalmente, na escolha certa do método de ensino e demais procedimentos didáticos a serem aplicados pelo professor, levando-se em consideração o público alvo, a matéria a ser ministrada e o objetivo maior a ser alcançado.

De uma maneira superficial, poder-se-ia afirmar que cada conteúdo determina o método a ser utilizado pelo professor, porém toda e qualquer explicação sobre o assunto a ser ministrado deve ter como propósito a transmissão de conhecimentos direcionados à possível compreensão do alunado. Da mesma forma é preciso que o docente, ao exigir trabalhos individuais e em grupo, tenha previamente, oferecido orientações e conhecimentos básicos para que o aluno consiga mostrar o que aprendeu extra sala de aula, ou seja, o resultado do processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar, ainda, que é na escola progressista que se observa que a questão dos métodos se subordina à dos conteúdos, ou seja, os métodos de ensino utilizados devem favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos dentro da realidade social vivida por cada grupo. A intenção é a de que, por um esforço próprio, o aluno consiga ampliar suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória educacional. Assim é reforçada, a idéia inicial de que não existe o método certo e sim o professor que sabe trabalhar com todos os métodos existentes e que se preocupa com a aprendizagem discente como objetivo final de sua missão de educador, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo". (LIBÂNEO, op. cit. p. 252)

As idéias de Porto (2000) são partilhadas também por autores como Nóvoa (1995), para quem a formação não se restringe nem se constrói exclusivamente por acúmulo de cursos ou técnicas, sendo então necessário um trabalho de formação que tenha como base a reflexão crítica, que se dá numa insistente construção e (re) construção de uma identidade, e encontra-se inserida num processo de constante integração com o cotidiano dos professores e da escola, que se apresenta como espaço de formação.

O professor tem papel importantíssimo no processo educacional, pois é o profissional do magistério que fomenta em seus alunos o desejo de crescer, aprender cada vez mais e vencer sempre todas as batalhas que surgirem ao longo do seu caminho, para obtenção do sonhado sucesso profissional ou até mesmo a satisfação pessoal.

Cabe ao professor-educador descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade, com o aluno; ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o professor, com os demais companheiros, com a realidade social política, econômica e cultural, para que nessa busca de interação seja construída a universidade, que jamais poderá existir sem professor e aluno voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformado. (LUCKESI, 1991, p. 44)

O pensamento da "cultura reflexiva" no ensino tem como marco, a Teoria da Indagação, de John Dewey (1859-1952), que foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. Suas obras foram fundamentais para que o movimento da Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo, sendo citado, por muitos, como o pai da educação progressista. O enfoque que dava à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de *fazendo e aprendendo*.

Segundo Pereira (1992, p. 23):

A experiência concreta da vida, para Dewey, surge sempre ao nos depararmos com problemas, e a educação deve tomar para si essa condição, enfrentando-a com uma atitude ponderada, cuidadosa, persistente e ativa, para garantir o melhor desenvolvimento do educando. Segundo ele, diante de algum problema, o ato de pensar deve ancorar-se nos seguintes pontos: 1) uma necessidade sentida, ou seja, o problema; 2) a análise da dificuldade; 3) as alternativas de solução do problema; 4) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas, e 5) a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

Dewey (1994) argumenta que o processo de reflexão inicia-se no enfrentamento de dificuldades de difícil superação, e a instabilidade gerada perante essas situações leva o indivíduo a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apóia. Nessa reflexão, estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão, e a lógica da razão e da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. As pessoas com ações reflexivas não ficam presas a uma só perspectiva, examinam, criteriosamente, as alternativas que a elas se apresentam como viáveis, bem como aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência.

Para Schön (1987), os profissionais da prática que são rigorosos resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e a técnica que derivam do conhecimento sistemático. O questionamento a este tipo de profissionalização é que, ao se esgotar o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação. É diante disto que se justifica a proposta de Schön. O problema dessa proposta foi ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica.

O enfoque dado à educação na "cultura reflexiva" remete-nos aos pressupostos defendidos por Paulo Freire (2000), importante educador crítico que, em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, traz como temática central a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista, em favor da autonomia do ser dos educandos. Para isso, o educador deve exercer uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Os pensamentos de Shön (2000), apoiados na herança do pensamento de Dewey acerca da reflexão aplicada às questões educacionais, começaram a ser difundidos por meio de seus livros *The Reflective Practitioner* e *Educating the Reflective Practitioner*, que contribuíram para popularizar as teorias sobre a epistemologia da prática (termo utilizado para referir-se ao estudo das teorias do conhecimento, adquirido através de atividades práticas).

Shön (1997) segue uma linha de argumentação centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a "reflexão-na-ação", que é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito, sempre amparado por um tutor de aprendizagem prática, numa relação mediada pelo diálogo entre tutor e estudante, onde "a atitude de dizer e demonstrar do tutor combina-se com a atitude de escutar e imitar do estudante e, nesse sentido, uma "reflexão-na-ação" de ambos, o que implica aprender a prática de um prático, praticando. Nesse processo efetiva-se a aprendizagem, o que é chamado por Shön de um círculo vicioso de aprendizagem”.

De acordo com Shön (2000), o "conhecimento-na-ação" traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais as quais, por sua vez, vêm carregadas de um "saber escolar", entendido como um tipo de conhecimento supostamente possuído pelos profissionais; uma visão dos saberes profissionais como fatos e teorias aceitas. É esse "saber escolar" que possibilita ao profissional transitar no seu meio e poder agir, por possuir "um conhecimento na ação". Porém, o "saber escolar" também se caracteriza por estar colado a certo modo de enfrentamento das situações do cotidiano e por revelar um conhecimento *espontâneo, intuitivo, experimental*. O conhecimento, portanto, está na ação em si, e o revelamos por meio de ações espontâneas e habilidades.

A "reflexão-na-ação", para Shön (op. cit.), está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o "conhecimento-na-ação", e significa produzir uma pausa - para refletir - em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente. Para ele, se observarmos e refletirmos sobre nossas ações podemos descrever um conhecimento que nelas está implícito. Então, mediante a observação e a reflexão, podemos descrever e explicitar essas

ações e, para isso, posicionamo-nos diante do que desejamos observar, podendo, então, encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se nos apresentam.

Tal "reflexão-na-ação" só se desencadeia, quando não encontramos respostas às situações inesperadas que emergem da ação presente e, então, posicionamo-nos criticamente perante o problema e questionamos as estruturas de suposição do "conhecimento-na-ação". Pensamos de maneira crítica sobre o pensamento que nos levou a essa situação-surpresa e, durante o processo, podemos reestruturar estratégias de ação: pela compreensão do fenômeno ou pela maneira de formular o problema. Shön (op. cit.) considera que "é impossível aprender sem ficar confuso".

A "reflexão sobre a reflexão-na-ação" pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Para Shön (op. cit.), "na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática".

Segundo Perrenoud (1997), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Desse modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional.

Para Nóvoa (1997), a construção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os colegas.

Conforme Perrenoud (2002), a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas.

Desta forma, é que se aprende fazendo e refletindo constantemente *na e sobre* a ação. Ao refletir sobre sua prática, os professores não só desenvolvem suas estratégias como também compreendem os objetivos e os princípios que devem levar à prática.

Segundo Zeichner (1993), a reflexão, que assume um papel fundamental para a aquisição e desenvolvimento dos saberes, torna o indivíduo capaz para enfrentar e responder com eficácia aos dilemas com que se defronta no dia a dia da sua atividade profissional.

Para Palmer, Burns & Bulman (1994) ao utilizar uma aprendizagem reflexiva é possível diminuir o fosso entre a teoria e a prática, tornando assim um instrumento facilitador da integração de saberes.

O *Diário de Aprendizagem* é um registro escrito, cujo conteúdo deve ser livre e que, numa perspectiva de formação pessoal, pode ser construído por

tudo quanto conduza á compreensão do próprio e do leitor. A escrita deste documento inclui a expressão individual do formando, das expectativas, dúvidas, comentários, percepções, sentimentos, pensamentos e projeções, na relação com os outros e com o meio, em relação á experiência vivida na prática formativa (PARÉ, 1987).

O desenvolvimento do *Diário de Aprendizagem* implica uma negociação ética entre formador e formando que possibilite o estabelecimento de relação, confiança e respeito mútuo, empatia, autenticidade e congruência (ZABALZA, 1994).

A universidade parece ser o lugar por excelência do pensamento crítico e da reflexão. Porém, essa afirmação só é possível através de um exame profundo sobre as intervenções didáticas desses professores e se essas intervenções favorecerem a formação de profissionais conscientes de suas funções sociais, críticos e reflexivos.

Nossa pesquisa objetiva investigar qual a percepção do aluno sobre as oportunidades na sua formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica. Descrevendo através do *Diário de Aprendizagem* os saberes mobilizados na prática formativa do aluno de fisioterapia e analisando também através do *Diário da Aprendizagem* se no processo de formação acadêmica esse aluno tem oportunidades para o exercício da reflexão crítica.

Os fenômenos complexos da competência prática há muito me desperta interesse. Como professora do Curso de Fisioterapia da Faculdade NOVAFAPI, questiono-me constantemente se o envolvimento dos professores no campo da saúde tradicional ainda continua apenas sistematizado, priorizando a formação técnica, ou se, aliado a isso há o professor reflexivo que observa e reflete sobre as suas ações levando o aluno a uma “reflexão sobre a reflexão na ação” ampliando assim sua visão de campo de intervenção prática.

O professor reflexivo é capaz de reestruturar suas estratégias de ação pela compreensão do fenômeno ou pela maneira de formular o problema possibilitando ao aluno o exercício da reflexão crítica no seu processo de formação acadêmica.

Quando promovemos ao aluno uma ampliação da sua visão de campo de intervenção prática, ajudamo-los para que ele não se sinta atraído pelas recompensas tradicionais que coexistem com a pressão para prestar apenas os serviços tradicionais, mas nos propomos a prepará-los de uma maneira mais adequada para os universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática.

O conhecimento sistemático soluciona problemas instrumentais claros, mas profissionais preparados para as demandas técnicas atuais devem ser capazes de improvisar, inventar e testar estratégias situacionais para tentar resolver uma situação problemática, que normalmente não é clara e, portanto o conhecimento sistemático por si só não a resolveria.

As razões à perspectiva de realização do presente trabalho residem em que por meio de intervenções didáticas adequadas, o professor reflexivo pode ainda ser o protagonista das tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea, possibilitando assim, que o aluno no seu processo de formação acadêmica tenha o exercício da reflexão crítica.

A viabilidade da execução da presente pesquisa vincula-se ao lugar em que a mesma será desenvolvida: na Faculdade NOVAFAPI, no Curso de Fisioterapia, no qual eu faço parte do corpo docente.

Nesse sentido, a realização do presente estudo poderá permitir uma oportunidade ímpar para desvendar a percepção do aluno sobre as oportunidades na sua formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica no referido curso da instituição supracitada.

De posse das conclusões organizadas através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo que foi viabilizada pelo diário de aprendizagem; a presente investigação foi organizada nos seguintes capítulos:

**Capítulo I** - Apresentação do arcabouço teórico que servirá de norteador para a pesquisa. Onde será aprofundada a importância de uma relação compartilhada para o amadurecimento dos seus componentes, o valor da reflexão para uma prática mais consciente, a construção do conhecimento, o papel do educador nesse processo reflexivo, a identidade em reconstrução através de um processo reflexivo e finalizando estabelecendo também um paralelo entre educação e saúde para poder adentrar ao campo identitário e finalizar discorrendo acerca do papel da experiência na vida humana.

**Capítulo II** - Discurso acerca da escolha metodológica para adentrar ao campo do contexto onde esta pesquisa foi realizada, caracterizo os participantes, explico sobre os instrumentos de geração de dados bem como sobre o papel dos diários reflexivos para este processo investigativo. Tecerei comentários também sobre os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

**Capítulo III** – Consta a interpretação dos resultados da pesquisa, realizada através do Diário de Aprendizagem, em virtude de respostas às diversas questões norteadoras que permitiu uma análise pormenorizada das competências desenvolvidas por esses alunos através do viés da fundamentação teórica.

**I****O FAZER, O SER E O SABER NO COTIDIANO**

*“Não tomo consciência de mim mesmo senão por meio dos outros. Deles recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro.”*  
(Bakhti, 1988, p. 16)

## I.1 - O SER E O OUTRO - UMA RELAÇÃO COMPARTILHADA

**"UBUNTU UNGAMNTU NGANYE ABANTU"** *"Pessoas são pessoas através de outras pessoas"* (Ditado Xhosa - língua materna de Nelson Mandela)

O processo de ensino-aprendizagem em serviços apresenta aspectos diferenciados do ambiente de sala de aula. Diferenças que se acentuam quanto às relações, o trabalho em si, os conteúdos. Quanto aos conteúdos, ocorre uma integração dos de caráter técnico informativos concernentes às questões formativas éticas, morais, psicológicas, ligadas às relações sociais aí estabelecidas.

Na aproximação com o cotidiano é que veremos emergir o processo educacional formativo ao qual o aluno foi submetido. Procura-se também, pelo cotidiano, possibilitar o questionamento das práticas sociais e a instrumentalização para o conhecer e o agir. Utilizando a expressão de Saviani (1984) é a 'catarse' entre o conhecer e o agir que permite a efetiva incorporação dos instrumentos técnicos, culturais e éticos necessários para a intervenção competente.

Nesse sentido, a pretensão máxima pode-se dizer é que a educação, como mediação na prática social, sirva de ponto de partida e de chegada do processo didático-pedagógico e as noções básicas relativas à interação, à internalização e à mediação. Propostas advindas de estudos com base nas obras de Vygotsky (1984) contribuem para a compreensão das peculiaridades da aprendizagem a partir do cotidiano.

Embora não tenha elaborado uma pedagogia, Vygotsky (1930/98; 1934/99) deixou idéias sugestivas para a educação. Atento à "natureza social" do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, "na ausência do outro, o homem não se constrói homem".

Penso que seja de fato como afirma Bakhtin (1988) ao afirmar que não nos reconhecemos como nós mesmos senão por meio dos outros. Deles recebemos as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de nós mesmos. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro.

Ambos teóricos defendem que o ser é um ser histórico que se constrói na interação com o outro, com o meio e consigo mesmo em um processo dialético mediante as relações sócio-culturais as quais vivenciamos no transcorrer da vida, entretanto, fundamentais para a construção do aprendizado.

Para Bakhtin (1995,p.36):

“o homem, fora das condições socioeconômicas de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Somente como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural e o nascimento em si não remete o ser a historicidade. Conseqüentemente o homem precisa de um segundo nascimento - o social. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata proletário ou burguês”.

Vygotsky (1998), sempre considerou este tema de extrema importância, pois integra e sintetiza suas principais teses: as relações entre pensamento e linguagem, o papel mediador da cultura na constituição do modo de funcionamento psicológico do indivíduo e o processo de internalização de conhecimento e significado elaborados socialmente.

Na ação, que se apresenta inicialmente como externa ao sujeito, o homem transforma-se, podendo rever seu próprio agir.

Segundo Góes (1992, p.18) as funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos - na interação, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. (...) esse plano interno, intra-subjetivo, não é um plano de consciência preexistente (...) mas um modo de funcionamento que se cria com a internalização. Dessa maneira, longe de ser cópia do plano externo, resulta da apropriação dos planos de ação.

O trabalho é o instrumento que o ser humano utiliza para transformar a natureza, mudar o mundo e para transformar-se também. É, também, através do trabalho que o ser humano satisfaz suas necessidades. Assim sendo, o trabalho é o instrumento pelo qual os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza. Partindo deste princípio, os teóricos citados no decorrer deste estudo, fazendo alusão ao instrumento transformador do trabalho, vêem a linguagem como um instrumento psicológico que medeia a relação entre os seres humanos e, portanto, possibilita mudanças. Esse instrumento para Vygotsky (1934, 1989, 1930, 1994) é a interação.

Desde crianças, por meio da interação com o meio físico e social, observamos, experimentamos, imitamos e recebemos instruções de pessoas mais experientes de nossa cultura. Como membros de um grupo sociocultural, vivenciamos um conjunto de experiências e elaboramos conceitos, valores, idéias e concepções do mundo a que temos acesso.

O ser humano nasce e cresce como um ser biológico, mas constitui e é constituído como sujeito por conta da apropriação da experiência social, veiculada pela linguagem. Isso explica a razão pela qual Vygotsky entende o ser humano como um ser uno, indissociável. O ser humano se constitui como indivíduo através da sua estrutura física, biológica e social. Para

Marková (1990, p.8) o que diferencia a nossa linguagem dos outros meios de comunicação social é o fato de que ela não é um resultado de fatores biológicos, mas, sim, de um desenvolvimento sócio-histórico e cultural.

A autora também afirma que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento, a reorganização e o refinamento do pensamento. Nas palavras da autora, “quando as pessoas estão conversando, elas estão mutuamente envolvidas”. “Elas trocam experiências, consideram o ponto de vista de cada um e se influenciam como pessoas de forma mútua” (Marková, 1990, p.8).

Vygotsky ressalta que, se o meio não desafiar, exigir e estimular o intelecto do indivíduo, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar. Na perspectiva vygotskiana, o ensino escolar desempenha um papel importante na construção do conhecimento, pois possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

Sempre preocupado com o processo de aprendizagem e desenvolvimento como uma ação compartilhada, Vygotsky (1934/2000, p.97) elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, um processo de internalização que dependerá sempre da interação social do aprendiz com um outro mais competente. O conceito contempla dois níveis: a) nível de desenvolvimento proximal referindo-se ao campo de atuação no qual o ser humano consegue resolver por si mesmo os problemas que lhe são propostos. Este é o espaço no qual se trabalha com as funções mentais humanas, que são fruto do resultado de certos ciclos de desenvolvimento já concluídos, mediante o experienciar social, possibilitando o seu agir autônomo; e b) nível de desenvolvimento potencial, no qual encontram-se as funções que ainda não amadureceram, sendo o ser capaz de alcançar uma resposta com a ajuda do outro mais experiente – o professor, um colega de classe.

Vygotsky (1998) esclarece que essa relação é dialética no sentido que o meio afeta o indivíduo, provocando mudanças que serão refletidas novamente no meio, recomeçando o processo que se assemelha a uma espiral ascendente.

Assim, o educar, pelo cotidiano, não se limita à absorção passiva de conhecimentos, mas à possibilidade de o sujeito “libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”, transformar, realizar sínteses, tomar posse do fazer/conhecer (Oliveira, 1995, p.35).

O ser humano surge como sujeito do processo de aprendizagem, que não pode ser fragmentado, que deve ser compreendido em sua totalidade, organismo biológico e social, integrante de um contexto sócio-histórico que é parcialmente local, parcialmente planetário.

É claro que nem toda interação social implica numa aprendizagem, existindo categorias de interações das puramente sociais até as didáticas. É através dessas interações de caráter didático, que os sujeitos *aprendem*, ou seja, se apropriam do conhecimento, não como um objeto, que pode ser avaliado e observado independente do sujeito-observador, mas conhecimento como uma forma de ser, isto é, conhecimento como ação adequada num contexto determinado (Simon, 1987). Em outras palavras, o conhecimento como interação, pois “... conhecimento é, ao mesmo tempo, atividade – cognição - e produto dessa atividade”. (Morin, 1996, p.247). Todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização (Morin, 1996, p.1-2).

Pode-se supor que as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a qualidade do objeto internalizado e que tais experiências acumuladas, constituindo a história de vida de cada um, é que vão possibilitar a ressignificação individual do produto internalizado. Por isso, os processos de significação estão diretamente ligados às interações sociais, ou seja, à mediação feita pelo outro.

De acordo com Teixeira (1992,p.32), a educação nunca deixou de ser a via e o caminho da marcha e crescimento da espécie humana. Afinal, a evolução do homem, se em parte foi biológica, somente se efetivou com o imenso esforço histórico-social que o trouxe até as alturas do presente desenvolvimento científico e cultural. E todo aquele processo histórico pode, em rigor, ser considerado resultado do intercurso entre a condição humana e a educação.

Através das diferenças individuais, a troca de experiências vai sendo edificada, a partir da reflexão e da construção social do conhecimento sustentada pela interação dos indivíduos envolvidos.

Essa interação entre os sujeitos é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, pois ela busca transformar a realidade de cada sujeito, mediante um sistema de trocas. Sistema este que estará sendo direcionado pelo professor mediante seus conhecimentos e suas experiências prévias.

## I.2 – O VALOR DA REFLEXÃO

*Hannah, estás me ouvindo? Onde te encontrares, levanta os olhos!  
Vês, Hannah? O sol vai rompendo as nuvens que se dispersam!  
Estamos saindo da treva para a luz! Vamos entrando num mundo novo –  
um mundo melhor, em que os homens estarão acima da cobiça, do ódio e da brutalidade.  
Ergue os olhos, Hannah! A alma do homem ganhou asas e afinal começa a voar.  
Voa para o arco-íris, para a luz da esperança.  
Ergue os olhos, Hannah! Ergue os olhos!  
(CHARLES CHAPLIN, 2005, P.25)*

Para Gilles (in Badiou, 1996, p.69), ‘pensamento’ quer dizer fazer um corte no caos, mas ao mesmo tempo se abrigar contra ele. A potência de um pensamento é a capacidade de se manter o mais perto possível do infinito, com o mínimo de espessura do abrigo. Um pensamento é tanto mais criativo quanto menor for seu abrigo. Um pensamento poderoso encontra-se, quase nu, no fogo virtual. Não podemos chegar ao pensar de ninguém, ou chegamos por nós mesmos ao pensar, ou chegamos a outra parte, ao pensar por outro, ao não pensar.

De acordo com Kohan (2003, p.214-216), o pensar não está dado no pensamento, ele se gera, se produz a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a pensar, aquilo que instala a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. Algo nos induz a pensar, algo não estabelecido pelo ser que não depende de uma representação, mas se torna um *pré-ocupante*, o que dá o que pensar. Diz-se também que o pensar se dá a partir da atenção que se dá àquilo que dá o que pensar e que este pensar pode se aprender e estaria vinculada a atenção, uma vez que aquilo que dá o que pensar é que chama a atenção de quem aprende. Mormente ainda podemos atrelar o pensar e a atenção ao *ter interesse por*. O autor ainda afirma que, ensinar segundo as formas da imitação, da reprodução do mesmo, da causalidade é não favorecer o encontro do pensar ao que Lorieli e Rios falam em um trabalho educativo no sentido que os educandos (...) possam superar a alienação, a obediência deslumbrada, a retórica vazia.

Ensinar a pensar na perspectiva de Kohan (2003, p.234-235), exige afirmar a diferença. Se o pensar é um encontro, ensinar a pensar tem a ver com propiciar esse encontro, com preparar as condições de sua irrupção. Ninguém está isento de aprender a pensar e ninguém pode se considerar exemplar na arte de pensar. A palavra reflexão em sentido lato e pouco rigoroso significa meditação comparativa e examinadora contraposta à percepção simples ou aos juízos primeiros e espontâneos sobre um objeto. No sentido ontológico, mais

preciso e profundo, significa, ao mesmo tempo, uma volta do espírito à sua essência mais íntima. Esta volta (*reflexio* = re-flexão) é o sentido próprio do vocábulo. Quem sabe um “diálogo da alma consigo mesma” ou socrasticamente falando um discurso que a alma recorre em si mesma acerca do que quer investigar.

Dewey (2002) chama a atenção para a capacidade do ser vivo de pensar e acreditava que para o processo do sucesso educativo, bastava um grupo de pessoas se comunicando e trocando idéias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia-a-dia. Em consonância a este ideal deweyano, em um dos mais belos textos do século XX, Chaplin (2005, p.55) já conclamava o povo para que “(...) lutemos por um mundo novo... um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice! (...) lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós.” Somente seres capazes de pensar criticamente serão capazes de atuar socialmente, serão capazes de tornar real tão bela propositura e para que tal fato se consolide, faz-se necessário, repetir e trazer de volta a expressão *a arte de pensar*. O pensamento é uma arte.

Ser reflexivo, para Lorieri, (2002) é ter o hábito de retornar os próprios pensamentos para os pensar de novo, tendo em vista aprimorar, isto é, melhorar o que já foi pensado a respeito de algo. Pensar o já pensado é o mesmo que repensar, tentar pensar o já pensado, olhando-o de novo. Em uma realidade, como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, há que haver convites ao contrário, e até exercícios que levem ao habito da reflexão. No processo de construção do conhecimento, cientes da espiral, na qual, o meio afeta o individuo e o individuo o meio, penso ser de extrema valia não só o incentivo a reflexão, mas também momentos especiais em que esta é praticada uma vez que não se torna possível, como menciona Brunner (2001, p.89-90), o *aprender por aprender*, mas fazer com que o que se aprenda faça sentido, seja inteligível para o aluno assim como frisa o ensino colaborativo mediante o qual se compartilhará os recursos do grupo de seres humanos envolvidos no ensino e na aprendizagem.

Quando a perspectiva é a área da saúde, do meu ponto de vista, o aprender tem de ser para transformar, para propiciar novas formas de atuação e penso que não podemos falar em ambientes aprendizes na área de saúde sem considerar as clínicas, os postos de saúde, as creches, os hospitais, os lugares de atendimento, onde um novo padrão de acolhimento na atenção primária à saúde está sendo gestado, em espaços de produção da vida, trazendo a resolução dos problemas de saúde da comunidade, propiciar a vivência de situações reais de

relacionamento do aluno com usuários, profissionais dos serviços de saúde e a própria comunidade.

Que seja um processo em consonância a Kohan (2003), Lórieli e Rios (2005), através do diálogo, dos questionamentos promovidos pelo professor, o aluno desenvolva um pensar independente, que procure razões para o que acontece no mundo, que se tornem hábeis em defender seus pontos de vista, independentemente do que os outros pensem. Como bem diz Lipman, (1990, p.61), que possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar para orientar sua forma de ser gente, sua forma de agir, sua forma de pensar, sua forma de valorar, sua forma de se organizar socialmente. Para o autor, o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual, tendo em vista desenvolver a capacidade de pensar melhor buscando incentivar as crianças e jovens a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso e crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo.

Eis a responsabilidade enquanto educadores – propiciar ao educando fazer um corte no caos, voltar-se para si próprio e transformar-se em uma crítica ferrenha do sistema no qual convive e concomitantemente, construindo uma nova forma de agir. Um processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a ação do aluno, ora individual, ora em grupo, utilizam-se diferentes estratégias pedagógicas que permitam ampliar a interação, a busca de conhecimentos e o questionamento.

Segundo Dewey, os verdadeiros conhecimentos são um poderoso obstáculo para o desenvolvimento da inteligência e, além disso, ele sugere que o único caminho direto e eficiente para que sejam aperfeiçoados consistentemente os métodos de ensinar e aprender, está em centralizá-lo naquelas condições que estimulem, provoquem e coloquem à prova a reflexão e o pensamento. O ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em curso. Mas, além dela, é necessário termos consciência, enquanto educadores, de que precisamos fazer certos empreendimentos e fazer uso de certos materiais para a realização de determinado objetivo, ou seja, precisamos criar situações em nossa sala de aula que gerem problemas capazes de serem ocasionadores da reflexão e do pensamento investigativo, sendo que o pensamento e a reflexão são entendidos como criação, como um novo olhar que é lançado sobre aquilo que nos é apresentado.

A tarefa de formação humana é o fundamento de todo o processo educativo, já que só se esta se completar é que a criança poderá viver como um ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade e seu refletir, capaz de ver e corrigir erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético, porque não desaparece em suas relações com

os outros (...) porque não dependerá da opinião dos outros não buscando sua identidade nas coisas fora de si. (Maturana & Rezepka, 2000, p.11-12).

Segundo Arendt (apud Lorigi, 2002), o pensar é fundamental para a vida humana e é uma *prerrogativa de todos*, assim como a inability de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos.

Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos. Lorigi, coadunando Arendt, acresce que homens que não pensam perdem a habilidade de conhecer, porque perdem a *capacidade de formular todas as questões respondíveis*, que são as que fazem acontecer o conhecimento. E isso porque perderam a capacidade de formular as questões irrespondíveis, isto é, a habilidade de pensar.

Talvez nesse sentido, também pela perda de conexão com seu passado, pela ausência de ídolos, mitos, lendas, tem-se assistido o crescente número de jovens apáticos, distantes da realidade vivencial. Seres que aceitam tudo inertes, indiferentes, como tratado na Travessia Experiencial, quando Freire discorre sobre a aceitação passiva retransmitida as crianças.

Chauí (1994, p.153) adita belamente que o pensamento é a consciência ou a inteligência saindo de si – passeando – para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem e, voltando de si, para considerá-los atentamente, colocá-los diante de si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando com eles idéias, conceitos, juízos, raciocínios, valores.

No entanto, enveredar o olhar para a sala de aula, ou até mesmo para o quadro social presente, finda por nos distanciar da colheita de dados apregoada por Chauí para aportar na escola e toda sua educação formal.

Delval (1997) impetra que às vezes as instituições educacionais não contribuem para o incremento da capacidade de pensar tanto quanto seria possível o que deve a razões de caráter social e a função que a educação tradicionalmente desempenha em nossa sociedade, que com frequência não se preocupa com a melhoria dessa capacidade de pensar.

Falar em uma cultura do pensar em sala de aula é fazer referência a um ambiente de sala de aula em que várias forças – linguagem, valores, expectativas e hábitos – funcionam em conjunto no sentido de expressar e reforçar o empreendimento do bom pensar.

Em uma cultura do pensar em sala de aula, o espírito do bom pensar está em todo lugar. Tem-se a sensação de que todo mundo pensa e de que todo mundo – incluindo o

professor - está se esforçando para ser consciencioso inquisitivo e imaginativo; e de que este tipo de comportamento encontra forte apoio no ambiente de aprendizagem (Tishman, 1999).

Segundo Lorieri (2002), é freqüente no ensino médio e no ensino superior, que alunos, quando solicitados a dizer o que pessoalmente pensam a respeito de um tema, ou ficam surpresos, ou dizem que nada pensam. Nossa prática não tem sido a de estimulação, para que os alunos formem uma maneira própria de pensar os temas, partindo, é claro, também, da leitura de bons autores e do que ouvem do professor e dos próprios colegas. Nossas aulas, por via de regra, não tem incentivado nossos alunos a serem *autores de idéias*. Afirmar isso, é afirmar também uma possibilidade especial do pensar – a de produzir ou criar novas relações e, portanto, a de os seres humanos poderem produzir novas significações ou sentidos para a realidade e, por conseguinte, para suas vidas, visto que fazem parte do processar-se da realidade e, nela, podem ser agentes transformadores.

Nesse momento, me reporto a uma fala de Galeno (2003), quando faz uma correlação entre o fato de Adão e Eva terem, ao invés de expulsos do paraíso, simplesmente fugido uma vez que era um local muito chato – era o reino da repetição e da ordem.

Para Dewey (1959), só a democracia possibilita reavaliação e reconstrução permanente da vida, uma vez que os princípios democráticos são fundamentados na cooperação, no livre intercâmbio de idéias e experiências socialmente válidas.

A essência da democracia é o diálogo entre iguais fundamentado na inteligência, o que se opõe a toda espécie de absolutismo e autoritarismo. A democracia garante o pleno desenvolvimento do indivíduo, cujos atributos são valorizados na medida em que convergem para o bem-estar da coletividade. Os fins coletivos, por sua vez, são definidos com base na liberdade de pensamento e ação dos indivíduos.

Desfaz-se, assim, a dicotomia entre fatores individuais e exigências sociais, pois o indivíduo contribui para a formação da cultura, ao mesmo tempo em que esta lhe fornece o sustentáculo para sua existência.

Aquém da propositura de um processo de desenvolvimento do pensar e do refletir, reivindica-se a possibilidade de superar percepções fragmentadas da realidade, muitas das quais são construídas cotidianamente em sala de aula e, cujo norte ainda é o positivismo, as aulas tradicionais que impedem o aluno de expor suas próprias idéias. O ser vivo hoje contribui para a formação da cultura em um contexto permeado pela fragmentação, pelo reducionismo, pelo medo, pela ausência de confiança no outro, pelos opostos.

Edgard Morin (2000) intitula como pensamento complexo uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a riqueza, o mistério e o caráter multidimensional

do real: e de saber que as determinações cerebrais, sociais, históricas às quais se submete todo o pensamento, sempre co-determinam o objeto de conhecimento. Pedimos legitimamente ao pensamento que dissipe as brumas e as obscuridades, que ponham ordem e clareza no real, que revele as leis que o governam. A palavra complexidade só pode exprimir o nosso embaraço, a nossa confusão, a nossa incapacidade de definir de maneira simples, de nomear de maneira clara, de pôr ordem nas nossas idéias. Morin acresce que a história do mundo e do pensamento ocidentais foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia da ciência, separou-se o conhecimento particular que vem da literatura e da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica. Separaram-se as disciplinas, as ciências, as técnicas. Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento.

A teoria moriniana propõe abrir caminho para um número cada vez maior de *pensantes* - professores, educadores, psicólogos e outros, que assumam essa tarefa seminal. É preciso aprender sobre a condição humana, a compreensão e a ética, entender a era planetária em que vivemos e saber que o conhecimento, qualquer que seja ele, está sujeito ao erro e à ilusão. Nesse mundo complexo temos de propiciar ao homem vir a ser um pensante, prepará-lo para questionar a realidade, unir teoria e prática.

Se continuar aprendendo sem atenção e interesse, aprenderá por padrões, será substituído no futuro por máquinas e tudo o que é o seu pensar, a emoção, o afetivo – a máquina não compele. Havemos de ter clareza que as gerações presentes somente refletirão sobre si e sua importância social a partir do momento em que conhecer o seu passado, sua historicidade para assim reinterpretá-la.

De acordo com Morin (2000), só existe objeto em relação a um sujeito - que observa, isola, define, pensa - e só há sujeito em relação a um meio objetivo - que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, mas também existir.

Essa é uma das idéias básicas do pensamento complexo - em meio à multiplicidade de caminhos que se abrem à investigação, é fundamental a existência de um centro comum a todas as áreas interligadas: a presença de um eu pensante e do projeto - de vida e de busca do saber - que ele ponha em ação.

Nos rastros do pensamento complexo, a proeminência é para o fato de que, no lugar do sujeito seguro, baseado em certezas absolutas - fundado no pensamento tradicional, positivista, empirista, determinista -, está hoje um sujeito interrogante que diante desse mundo belo/ horrível, em acelerada transformação, criado por ele mesmo, tenta encontrar um novo centro ou novo ponto de apoio, para uma nova ordem - mesmo que seja provisória -, em meio

ao oceano de dúvidas e incertezas que o assaltam. E como pontua Petraglia (2003, p.69), o pensamento não é estático, indica movimento; e é este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento.

Morin (1998) acresce que os princípios da redução e da separação, que reinaram nas ciências, inclusive nas humanas – que se tornaram inumanas – impedem que se pense o humano. O pensamento da complexidade incita a solidariedade mas incita também para a responsabilidade pois é um pensamento que ao invés de dissolver o sujeito, invés de fazer dele um absoluto supraterrrestre, o reconhece em sua realidade e fragilidade.

Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época (Morin, 2003, p.22).

Segundo arcahouço teórico freireano, há duas dimensões constitutivas da palavra - ação e reflexão. A palavra verdadeira é práxis transformadora. Sem a dimensão da ação, perde-se a reflexão e a palavra perde o sentido e por outro lado ação sem reflexão transforma-se em ativismo que também nega o diálogo, mas o diálogo supõe troca, os homens se educam mediatizados pelo mundo e o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa.

Neste entrelaçar advém um conhecimento que é crítico, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela.

O saber construído dessa forma percebe a necessidade de transformar o mundo, porque assim os homens se descobrem como seres históricos.

A formação da consciência crítica e criativa faz parte do saber pensar. Neste sentido, não vale apenas destacar a importância do conhecimento, mas igualmente sua face dúbia. Porquanto, saber pensar é, antes de mais nada, saber desconfiar e desconstruir. Não é assim que, mesmo o conhecimento mais crítico não tenha seus momentos de ingenuidade, mas é mister ler a realidade com olhos abertos.

Encontramos aqui um dos pontos mais fulgurantes da aprendizagem reconstrutiva: não se pode questionar sem ser questionado, não se pode arrumar consciência crítica sem tê-la, não se pode avaliar sem ser avaliado. Quer dizer, a coerência da crítica está na autocrítica. Por isso, quem sabe pensar, sabe sobretudo que sabe pouco.

Um recado importante - para estudar bem, não é mister sair da vida, parar a vida, organizar-se de maneira excepcional. O "saber pensar" não pode entrar em nossas vidas apenas de vez em quando, mas como atitude definitiva.

Esta maneira de ver recomenda grandes revisões na escola e na universidade - um estudo muito distanciado da prática ou da cotidianidade não motiva; a prática como atividade que vem depois da teoria significa uma artificialidade; a prática como simples ativismo não sabe inovar, pois apenas se repete; a crítica sem proposta se esvazia em si mesma, pois, se é importante mostrar os erros, é ainda mais importante saber mostrar como superá-los; não se aprende aos solavancos, como é a prova, mas de modo continuado, como é a própria vida; o conhecimento que inova é o mesmo que envelhece, donde segue a necessidade de renovação constante; na vida é mister desconstruir práticas e teorias, para se continuar vivendo (Demo, 2002).

Havemos de ter clareza que as gerações presentes somente refletirão sobre si e sua importância social a partir do momento em que conhecer o seu passado, sua historicidade para assim reinterpretá-la. Nesta concepção, o conhecimento não pode advir de um ato de doação que o educador faz ao educando, mas sim, um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua.

No entanto, Maturana (2002, p.31) acresce que sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer – saber -, porque não aprendi um fazer – pensar -, que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres.

Penso que, à partir de um sentimento de pertencimento, a partir do momento em que o aluno se olhe, se sinta parte do processo de ensino-aprendizagem, que sua voz possa ser convidada a expor suas idéias, pensares estará a sociedade como um todo respirando novos ares, ares de um futuro mais humano, de um futuro no qual palavras como respeito, ética, cidadania possam de fato ser reintegradas ao nosso coexistir relacional.

Jean Cocteau (apud Galeno, 2003), proferiu que não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez. Todos podemos fazer a diferença seja no âmbito social quanto histórico, nunca nos esquecendo que o estar em sala de aula nos inculca extrema responsabilidade uma vez que estaremos orientando a formação dos futuros condutores do planeta Terra.

Galeno, Castro e Silva (2003), acenam que nem tudo são flores – existem também os espinhos e com eles teremos que conviver sempre. Sejam reais ou metafóricos. Metaforicamente, segundo os autores, mesmo em meio a todos os espinhos distribuídos por toda extensão do corpo da cactácea, uma estranha e exótica flor branca, vermelha ou amarela abrolha. Na visão dos autores, a flor do cacto surge para nos dizer que nem tudo são espinhos,

e que é possível abrir espaços criativos, desejantes, libertários e prontos para serem coloridos conforme as cores que nos aprazem.

Está imagem da flor do cacto, para Galeno, Castro e Silva, nos permite pensar que podemos e devemos fazer uso de nossas potencialidades para proferir a crítica mais severa aos desmandos da civilização, em qualquer de suas formas. Toda reflexão crítica marcada pela amargura dificulta ou impede de ver o embrião da flor do cacto em sua provável condição de emergir a qualquer momento, valendo lembrar que somos mais úteis ao mundo transformando dores em alegrias do que espalhando espinhos.

### **I.3 – EDIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO**

*Não há educação fora das sociedades humanas  
e não há homem no vazio"  
(Paulo Freire, 2001,p.9)*

O processo educativo, pelo cotidiano, não se limita à absorção passiva de conhecimentos, mas à possibilidade do sujeito “libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”, transformar, realizar sínteses, tomar posse do fazer/conhecer (Oliveira, 1995, p.35).

Mas o que é ensinar e aprender? Ensinamos e não sabemos ao certo o significado da palavra ensinar, portanto, como ensinantes nos perguntamos sobre o significado de ensinar e no mesmo movimento perguntamos e somos perguntados sobre o significado e o sentido do que fazemos quando ensinamos. Esta pergunta põe em questionamento não apenas uma prática, mas, sobretudo a subjetividade que se interroga a partir de uma prática (Kohan, 2003, p.185).

Trilhando pela etimologia, ‘ensinar’ faz parte de um grupo de palavras da mesma família semântica de ‘educar’, junto a outros termos como ‘instruir’ ou ‘formar’. Todos esses termos são originários do latim e compartilham uma certa idéia análoga a ‘educar’ - a de brindar algo a alguém que não o possui. ‘Ensinar’ vem de *insignare*, textualmente, ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’. A base desse termo é a raiz indo-européia *\*sekw*, com o significado de ‘seguir’. *Signum*, o elemento principal de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que se segue para alcançar algo. O ‘signo’ é ‘o que se segue’. De modo que o que se brinda no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado.

Este signo na acepção que lhe confere serão as marcas as quais o professor deixará na vida do aluno, se boas ou se ruins serão marcas eternas. Na natureza vamos encontrar uma multiplicidade de ferramentas de ensinar - um livro ensina, um filme, uma pintura, a ida ao museu. Provê signos os quais servirão de mediadores na prática interativa entre professor e aluno em um constante processo de ensinar e aprender. Só consegue ensinar algo aquele que também está disposto a aprender. É da formação inicial que dependerá todo o restante do processo. Utopias precisam encandecer, cada gesto, cada ato inovador se realiza um pouco alimentando nossos sonhos de uma nova sociedade com seres capazes e conscientes das necessidades de construção de seus caminhos. Uma construção constante na partilha real do saber. Da capacidade do ser reagir, de ser capaz de atuar junto a outros seres aprendendo e ensinando é que torna possível o milagre da educação e permite a socialização no entrelaçar entre ser e sociedade.

*Aprender* é de origem latina e remonta ao verbo *prebendo*, ‘pegar’, ‘colher’. Afirma a idéia de que o que se aprende é algo concreto, que se toma e se assimila como o fruto de uma planta. Da mesma raiz de aprender vamos encontrar ‘compreender’ - *cum-prehendere* a idéia de uma apreensão integrada na aprendizagem, de uma captação de conjunto e não de elementos isolados. Em grego, o campo semântico do aprender está coberto pelo verbo *manthano*, que significa originariamente *aprender praticamente, pela experiência*, *aprender a conhecer, aprender a fazer*. \**Math-* é o substantivo *mathos*, ‘conhecimento’, assim como *máthe* e *máthesis*, ‘fato de aprender’. (Kohan 2003, p.190)

De acordo com Kohan (2003), o que estas fórmulas dizem é que se chega ao conhecimento por meio da experiência. Os gregos já sentiam o aprender como uma experiência. Para dizê-lo em outras palavras, sugerem que não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de modo muito mais marcante que por outros fatores como a intencionalidade de quem ensina.

Aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo comportamento do nosso organismo e que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá de novo modo aprendido. Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor.

Em nossa visão ocidental de mundo, podemos isolar dois grandes tipos simultâneos, antagônicos, simétricos, de linhas paradigmáticas – a visão mecanicista que considera o mundo como um motor, o qual o homem pode desmontar, consertar, reconstruir, com a ajuda ou não dos deuses; e a visão holística, global, que rejeita a análise dos detalhes, das partes, sendo o que importa a impressão, o clima geral (Bonniol e Vial, 2001).

Sob a égide de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências, uma visão prospectiva da educação nos é oferecida por Délor (2001, p.89-90) ao afirmar que não basta que cada qual acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos, e se adaptar a um mundo em mudança.

Desta maneira, Belluzzo (apud Rivero e Gallo, 2004) aponta quatro pilares fundamentais de aprendizagem, que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento – aprender a aprender, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta

De acordo com Pellandra (2005), na visão autopoietica – palavra de origem grega constituída de dois vocábulos *auto-* por si mesmo e *poiesis-* criação - educar é criar espaços de convivência e que as pessoas possam pensar o *outro como legítimo outro*. É também criar condições nas quais se possa experimentar e experimentar-se.

Ao nos relacionarmos com os outros, com as máquinas ou com a natureza, podemos nos pensar como pertencentes a um sistema. Freire (1977) salienta que ao não perceber a realidade como totalidade na qual se encontram as partes em interação, se perde o homem na visão focalista da mesma ao que Maturana acresce que interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais., pois negam a nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor, isto é, nega o outro como legítimo outro na convivência.

Por conseguinte, Bakhtin (1988), afirma que o sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento só pode ter um caráter dialógico.

Ao educador e ao educando apresenta-se uma relação dialógica que exige desconstruir e problematizar o cotidiano, ou seja, tornar-se “consciente”, fato que se dá por meio da intencionalidade, não só em relação a objetos ou a outras pessoas, mas também a si mesmo e Bakhtin (1988), afirma que o agir competente de um profissional de saúde exige saber fazer bem técnica, politicamente e sob a mediação da ética. Para isto, “não basta *saber*; é preciso também *querer*; e não adianta *saber e querer*, se não se tem a percepção do *dever* e não se

tem *poder* para acionar os mecanismos de transformação nos rumos da instituição.” Trata-se de um compromisso que faz necessária “a adesão, a partir da escolha do sujeito a uma certa maneira de agir, a um certo caminho para a ação”.

Na aprendizagem em serviços ou na comunidade a ação educacional de caráter triangular docente-equipe/aluno/usuário exige do docente formação técnica e política, e dos alunos um processo autodirigido de aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento integral.

Cabe a estes um papel ativo desde o planejamento até a avaliação de seu processo de aprendizagem. O sentir, o pensar e o agir, de modo mais efetivo e afetivo, conduz a uma postura de maior responsabilidade

Boff (1999) acresce através de sua vasta experiência que, para além de problemas genéricos, o ensino no cotidiano do trabalho profissional implica em práticas e conhecimentos relacionados ao cuidar, tais como: ouvir, ter bom senso, respeito e confiança.

Tais situações possibilitam a mudança da tendência de “coisificação” do indivíduo (aluno e paciente) que processa-se no ensino tradicional, onde não se tem história, nem passado, nem futuro, mas um trabalho com o fim em si mesmo, como uma técnica protocolar pré-determinada que exclui a realidade

Para que esta vivência seja significativa, fazem-se necessárias algumas mediações, sendo essencial o papel do docente. Cabe a este a problematização do cotidiano, sua desconstrução e reconstrução, pelo diálogo, com o saber científico. Pelo “princípio dialógico” configura-se um processo de articulação que coloca em confronto múltiplas vozes historicamente definidas, produtoras daquele conhecimento (Fontana,1995).

Temos que nos voltar para a vida, para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazer e reorganizar a nossa própria vida e o professor é o ser humano que, em consequência de seu experienciar cósmico, tornar-se-á o mediador, aquele que indicará caminhos entre o aluno e o aprender, e sua cátedra é, precisamente, a de orientar, guiar, estimular a atividade .

Ensinar como sinônimo de um processo através do qual se possa desenvolver no aluno sua capacidade inata de gerar discursos próprios, o abrir os olhos e perceber o quão capazes são de se tornarem seres críticos e participativos em um processo de mudança e transformação social embasado na pluralidade, ou seja, um saber significativo para no futuro poder se transformar em real.

#### I.4 - O PAPEL DO EDUCADOR

*“A verdadeira liberdade começa de dentro para fora”*

**Augusto Cury (2005, p.25)**

Paulo Freire (1988,p.78-79), salienta que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos no qual os *argumentos de autoridade* já não valem. Em que, para se ser, funcionalmente, autoridade, é necessário ser com as liberdades e não contra elas. (...) Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (Freire, 1988).

Ademais, Cury (2005) acresce que o amor pela vida e pelo ser humano, a espiritualidade, deve contribuir para o enriquecimento da emoção humana, desenvolvimento da sensibilidade, capacidade de perdão, compreensão e inclusão. Cada ser humano é um mundo a ser conhecido e uma história a ser explorada. Todas as pessoas têm riquezas escondidas dentro de si, mesmo as mais difíceis e complicadas, mesmo as que erram e fracassam continuamente.

Na concepção de Maturana, (2001, p.92) vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão. As emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos e uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação.

O resultado disso é que o viver humano ocorre num continuo entrelaçamento de emoção e linguagem. Se quisermos entender as ações humanas, não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que a possibilita.

Tal pressuposto é destacado, de acordo com Aranha (2005) quando afirma que nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. As crianças aprendem *para a vida e por meio da vida*, sem que alguém esteja especialmente destinado à tarefa de ensinar.

Talvez devamos nos perguntar que mundo desejamos para viver no futuro? O papel do professor talvez não seja mais o de simples transmissor do conhecimento mas sim sabedoria, que nada mais é do que a aplicação prática do conhecimento construído.

Um aprendizado transformado em sabedoria e que acompanhará o aluno ao longo da vida, não havendo a possibilidade do esquecimento. Nada se constrói com memorização, mas com a reflexão, com o pensar.

O pensamento crítico, a honestidade e a responsabilidade deveriam ser a base da educação atual tendo assim, sempre em mente, que o jovem fisioterapeuta de hoje será o profissional que num futuro breve estará compartilhando seu saber com as novas gerações de jovens aprendizes.

No papel de educadores, na nossa reflexão na ação, precisamos ter em mente ensinar aos jovens formandos do curso de fisioterapia como pensar e não o que pensar.

Nesse sentido, exige-se do educador uma mudança do papel de informante, que mantém relações estritamente cognitivas com os conteúdos das disciplinas, para o de construtor de conhecimentos e estimulador da produção dos próprios alunos.

Esse professor necessita realizar opções sucessivas, posicionamentos perante a vida e o mundo que se refletem nos conceitos de conhecimento, ciência, ensino e fazer profissional. Sua trajetória é de um constante avaliar e reformular, de inferência intencional nas circunstâncias socioculturais e condições pessoais. Não basta o domínio do conhecimento amplo e atualizado, mas faz-se necessário o conhecimento da produção do conhecimento e o conhecimento do que é ensinar (Pimentel, 1993).

O docente, na minha opinião, deve aprender a correr riscos, ter tolerância para com a ambigüidade, estabelecer relações amplas em sínteses provisórias, que reúnam um número muito grande de fatos da realidade, conceitos, aspectos objetivos e subjetivos, informações reais e imagens, representações simbólicas que também na saúde são essenciais.

Deve ser capaz de inovar e criar e de romper com os limites estabelecidos. Necessita rever sua prática no dia-a-dia, a partir de seus conhecimentos, de sua capacitação didática, da experiência com o trabalho, com o aluno, com a equipe.

O compromisso de desenvolver no educando a sensibilidade para perceberem que, na prática do atendimento, estarão sempre diante de seres humanos que trazem consigo uma história de vida que englobam suas experiências, sua personalidade.

Que o grupo de futuros fisioterapeutas não seja, meramente, treinado para serem lógicos e objetivos, sem saber como lidar com o território das emoções de cada paciente que atenderá.

Talvez seja o momento de deixar para trás a inveja, a ganância, a competição para adentrarmos em um contexto cuja base das relações seja a cooperação, o amor e a consciência de que somos todos um único ser. E é partir das conquistas já realizadas que novas perspectivas advirão para o futuro.

Para tanto, faz-se necessário se pensar em uma formação docente continuada e também propiciar a reconstrução de conceitos úteis à prática docente, além de estimular a reflexão acerca do fazer.

Na última década a formação continuada em serviço passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.

Segundo Lins e Macedo (2003), a relação entre formação de professor e qualidade de ensino pode ser melhor esclarecida a partir das reflexões realizadas por Porto (2000). De acordo com essa autora, existem duas tendências para a formação dos sujeitos no processo de educação escolar, a estruturante e a interativa-construtivista. A primeira caracteriza-se por uma formação tradicional, comportamentalista e tecnicista, na qual os conteúdos, programas e procedimentos são definições pré-estabelecidas. A segunda tende a uma formação reflexiva, crítica e investigativa, e está voltada para os “contextos educativos e dos sujeitos a quem se destina” (Porto, 2000, p.11).

As idéias de Porto (2000) são partilhadas também por autores como Nóvoa (1995), para quem a formação não se restringe nem se constrói exclusivamente por acúmulo de cursos ou técnicas, sendo então necessário um trabalho de formação que tenha como base a reflexão crítica.

Contudo, qual seria o local privilegiado para essa educação? No sistema educacional brasileiro esse lugar deve ser a Universidade. Mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos, as reformas devem ser feitas na formação inicial, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como fios condutores.

Porém, assevera Celani (2001, p.35), a prática reflexiva não basta. É necessário que inclua (...) a responsabilidade com a cidadania. Isso significa que o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. Isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela.

Como último elemento para reflexão, Celani busca respaldo em Platão, afirmando que a condição indispensável a todo ensino é o Eros, a um só tempo, desejo, prazer e amor.

Freire (1977) corrobora essa visão quando afirma que não há educação sem amor; quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de educar. Em suma, toca-se num ponto que poucos educadores têm coragem de afirmar, mas que está implícito no ato de educar, e que é o único ponto que pode fazer, realmente, diferença na vida dos nossos alunos... *nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha...* (Bachelard, 1991. p.96).

#### **I.4.1- O PROFESSOR REFLEXIVO**

*“Os pequenos podem aprender  
com os grandes  
E os grandes podem aprender  
com os pequenos”  
Augusto Cury (2005, p.36)*

Trata-se, segundo Pimentel (1993), de um professor em construção, que busca constantemente o significado do seu ser e do seu fazer e, como refere Gómez (1992, p.96), partir do cotidiano requer do professor o desenvolvimento de uma racionalidade prática, enquanto reflexão na ação e não uma racionalidade estritamente técnica. Poder-se-ia distinguir duas concepções da atividade de ensino: “o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflete que toma decisões e que cria durante sua própria ação”.

Ensinar a pensar na perspectiva de Kohan (2003), exige afirmar a diferença. Se o pensar é um encontro, ensinar a pensar tem a ver com propiciar esse encontro, com preparar as condições de sua erupção. Ninguém está isento de aprender a pensar e ninguém pode se considerar exemplar na arte de pensar.

Talvez por conta disso uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros em que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação.

Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas. Deixa-se colocar seus problemas. Destarte, a sala de aula surge como um fenômeno complexo, que abriga uma diversidade de ânimos, culturas, classes sociais e econômicas, sentimentos. Um espaço heterogêneo e, por isso, o lugar ideal para iniciar essa reforma da mentalidade (Morin e Moigne, 2000, p.207).

Morin (apud Petraglia, 2003, p.76) apropria-se da célebre frase de Marx sobre *quem educará os educadores* e explica, dizendo acreditar que alguns educadores, ainda que de

forma solitária, possam dar início a um movimento a que chama de *reforma do pensamento* e é em favor dessa meta que os educadores devem colocar-se a serviço.

Para o autor, não é um processo fácil a partir do ponto que, carentes de formação, o professor atua em sala de aula pautado pelo saber que experienciou quando aluno, tanto na escola regular quanto na faculdade e nesse sentido, Barros e Brighenti (2004) defendem que a formação de um profissional de educação se dá durante todo o tempo. Ações como pesquisar, raciocinar, usar a criatividade, ser capaz de interagir com outras pessoas e de utilizar as diferentes tecnologias relativas às suas áreas de atuação, são fatores importantes para esta formação.

No entanto, Rivero (2004) adverte que a escola continua à margem dos avanços da época, sejam estes oriundos da tecnologia, ou próprios da capacidade de reflexão que se manifesta, paulatinamente, entre as pessoas, atingindo o professor em suas práticas docentes.

É no *aprender a aprender* que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora. Trata-se de uma mudança de mentalidade e postura diante de sua compreensão de mundo, de um renovar-se, sempre, a caminho de uma concepção multidimensional, globalizante, em que a pessoa, mais que indivíduo, torna-se sujeito planetário (Morin apud Petraglia, 2003, p.73-74).

Platão já afirmara, segundo Morin, como condição indispensável de todo ensino o Eros, palavra grega que significa desejo, prazer e amor, paixão. Desejo e prazer de partilhar, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos.

Para comunicar não adianta cortar o saber em fatias, é preciso gostar do que se faz e gostar das pessoas que estão diante de você. O professor é aquele que, por meio do que professa, pode ajudá-los a descobrir suas próprias verdades.

Em minha opinião, o professor é um mediador que ajuda cada um dos alunos a compreender a si mesmo, a se conhecer. Adenda que onde não há amor, não há mais do que problemas de carreira, de dinheiro para o docente, e de aborrecimento para o aluno.

Evidencia-se na percepção de Demo (2002, p. 47) que, o papel desempenhado pelo professor nas instituições definidas como de ensino tradicional, caracteriza-se por uma *visão empobrecida do ministrador de aulas*. Neste caso, o professor é compreendido como um “simples repassador de conhecimento alheio”, exercendo uma função extremamente limitada e um papel tipicamente burocrático em sala de aula. Dessa forma, ele se limita a ser um mero instrutor que acredita *passar o conteúdo* para seus alunos, esquecendo-se de que nenhum conhecimento pode ser *passado* ou *transmitido*.

Na verdade, conhecimento não é acumulado nem descoberto pelos alunos - ele é construído/ moldado por meio da ação comunicativa entre as pessoas (Mercer, 1995, p.19).

Ao assumir a postura de mero repassador de conhecimentos, o professor acaba por também delimitar severamente o papel do aluno, tolhendo suas possíveis e espontâneas contribuições, impedindo-o de elaborar um raciocínio mais crítico e autônomo. Assim, ao lado do simples instrutor, tem-se, então, o *discípulo que indigere pacotes instrutivos*.

Ao lado do burocrático ministrador de aulas, tem-se, portanto, o aluno passivo e domesticado que apenas decora e nada mais faz do que compactuar com a atitude de seu professor instrutor (Demo, 2002). Rios (2001) corrobora com Demo, pois, na sua opinião, o fazer a aula não deve se restringir à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento entre professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade, requerendo múltiplos saberes.

Na sociedade moderna urge que o professor se veja e se perceba professor, porque professores, qual o seu papel em meio à complexidade que é educar. É preciso ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão do todo. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e ajude a modificar o contexto social atual.

Rajagopalan (2001) ressalva que precisamos nos voltar sobre nós mesmos e perguntar se não haveria espaço para repensar e rever as nossas posições e ainda argüi porque devemos partir da premissa de que somos nós que temos o que ensinar e eles – alunos - só que aprender devendo submeter nossas práticas ao escrutínio crítico. É papel do educador reflexivo e crítico estimular a visão crítica do aluno e implantar em sala de aula uma postura crítica, de constante questionamento.

García (1992, p.59) afirma que, atualmente, quando se fala em formação de professores, o conceito mais utilizado pelos profissionais da área é o de *reflexão*. Segundo o autor, as origens desta perspectiva de formação de professores remontam a Dewey, “o qual, em 1933 defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo ‘o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”.

Foi partindo de Dewey que Donald Schön deu um impulso maior ao desenvolvimento do conceito de reflexão nos últimos anos. Schön (1987) propõe que a prática reflexiva envolve três componentes básicos, apresentados por ordem crescente de complexidade:

(a) *oconhecimento-na-ação*;

(b) *a reflexão-na-ação*;

c) a *reflexão-sobre-a-ação*.

O conhecimento-na-ação pode ser entendido como o saber fazer.

Segundo Schön (1987, p.25), revelamos nosso conhecimento-na-ação ao desempenharmos nossa ação de forma espontânea e habilidosa, e acrescenta que somos incapazes de explicitar verbalmente este conhecimento. Desta maneira, entende-se que conhecemos implicitamente as atividades que exercemos, embora não sejamos capazes de falar sobre elas:

“a ação bem desempenhada geralmente revela um conhecimento superior àquele que sabemos verbalizar” (Schön, 1983, p.51).

A reflexão-na-ação por sua vez, constitui-se segundo Garcia (1992, p.60) como:

“o processo mediante o qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade”.

Esta forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor que o levam a improvisar, tomar decisões e atitudes no mesmo momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas com os quais se depara. Deste modo, a atividade de reflexão-na-ação implica na construção de novas situações na própria prática do professor, segundo aponta Schön (1987, p.36).

Além disso, Schön (1992) afirma que este tipo de reflexão pode envolver a manifestação de um componente particular, que ele denomina diálogo com a situação. O autor identifica quatro momentos no processo de reflexão-na-ação:

- a) um momento de surpresa no qual o professor se surpreende pelo que o aluno faz;
- b) um momento em que reflete sobre este fato e procura entender a razão que o levou a surpreender-se;
- c) um momento em que reformula o problema gerado pela situação; d) um momento em que testa esta nova hipótese a partir de uma experiência didática (Schön, 1992b, p.83).

Segundo Schön, o processo de reflexão-na-ação não exige palavras e permite que o professor entenda a “compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal -entendidos em relação ao saber escolar” (Schön, 1992b, p.85). A reflexão-na-ação permite também que o professor encorage, reconheça e dê valor à *confusão* de seus alunos e à sua própria. É uma maneira de lidar com

os momentos de incerteza e conflito que sempre se manifestam nos processos de aprendizagem.

Finalmente, Schön (1983, p.333) alerta para a importância da interação entre os professores para que a *reflexão-na-ação* aconteça. Ressalta que o professor necessita compartilhar seus conflitos e idéias e testá-los com os companheiros.

Gómez (199, p.104) defende que, apesar de suas dificuldades e limitações, a *reflexão-na-ação* é um processo que enriquece “a formação do profissional prático” e prossegue. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Além do processo de *reflexão-na-ação*, Schön reconhece a importância de se refletir *sobre* a ação. De acordo com o autor, este tipo de reflexão permite que o professor pense sobre o que fez na sua aula e descubra de que forma o seu *conhecimento-na-ação* pode ter contribuído para que tenha alcançado os resultados observados; é, portanto, um processo consciente. Deste modo, a *reflexão sobre a ação* não apresenta uma relação direta com a ação presente (Schön, 1987, p.26).

Schön (1987,p.31) afirma também que, além de refletir sobre o *conhecimento na ação*, é extremamente importante que o professor *reflita sobre a reflexão-na-ação*. Neste caso, é preciso que o professor olhe retrospectivamente e pense “no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a *reflexão-na-ação* é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (Schön:1992b, p.83).

Em outros termos, o professor analisa a reflexão que fez sobre sua própria ação em um momento posterior, o que Gómez (1992, p.105) considera “um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional”.

Juntos, estes três processos constituem o *pensamento prático* do professor e “não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional.” (Gómez, 1992, p.105). Juntos, os três processos garantem ao professor uma atuação mais crítica e auto-avaliativa.

No entanto, desenvolver esta prática reflexiva não é uma tarefa fácil, nem do ponto de vista do formador nem do docente em formação. Parece-me, inclusive, que muito se fala sobre o tema, mas pouco se coloca efetivamente em prática, daí a importância de insistir nas pesquisas sobre o lugar que a reflexão ocupa na formação de professores.

## I.4.2 - EDUCAÇÃO E SAÚDE

*“O criador fez uma coisa maravilhosa, que é podermos  
olhar a lua nascer. Sabemos que o homem branco  
decifrou este código e no calendário está escrito:  
dia tal lua nova, lua crescente, lua cheia. Mas o criador  
não permitiu que descobríssemos quando vamos morrer  
. E a morte faz parte vida.  
Este criador deu aos índios o entendimento  
para descobrir isso e preparar a qualidade de vida. “*

**Marcos Terena (1984, p.37)**

Segundo Alves (1993), em grego, *therapeutés* é um “serviçal” e o verbo *therapeuein* quer dizer “cuidar, tomar conta, como se cuida de um jardim, como se cuida de uma criança”.

Quanto ao educar há o *educare* do latim, que originariamente tinha o sentido de criar, nutrir, amamentar, cuidar, passando depois a significar educar, instruir, ensinar. Anote-se também o sentido apontado por Valente (1993) de *ex-ductere* (*educere*), que significa conduzir para fora, lançar, “tirar de dentro”, mas também parir, produzir, criar.

De acordo com a teoria da complexidade de Morin (2000) podemos ver que os dois termos se entrelaçam, fazem parte de um todo. por um lado, que para educar seria necessário alimentar, nutrir, indicando que aquele que está sendo educado nutre-se de conhecimentos.

Por outro lado, demonstra-se que este processo deve partir de dentro, sendo necessário ter fome e demonstrá-la. Assim, cabe ao terapeuta e ao educador cuidar procurando compartilhar, produzir, gerir.

Educar é cuidar e para cuidar se educa. Tanto o ato de educar como o de curar representam um encontro, uma negociação, intersubjetiva, que visa à internalização de um pensar e agir por parte dos sujeitos implicados nesta relação.

O ato visado por cuidar/educar é o ponto de partida e de chegada desta ação. Dele se parte; e nele se constitui o produto, o cuidado e o aprendizado.

No cuidar também há uma interação - uma relação inter-subjetiva, que busca uma internalização de conhecimentos e intervenções mediadas pela palavra e por atitudes.

Como na criação de zonas de desenvolvimento proximais (Vygotsky, 1934), o ato união entre profissionais e usuários e entre discente/usuário/docente, visa a assimilar o que se passa no interior e a sua volta e elaborar soluções adequadas para cada problema novo que aparece.

O tornar-se educador é uma construção, um conhecer, conhecer-se, conhecer o outro, rever, realizar, mudar. Para isto não basta o conhecimento livresco, técnico, mas a experiência, a vivência, a interação. Importa a postura do educador como profissional, como membro de uma equipe, como pessoa e como docente. Como os pacientes, que precisam de um therapeutés, os alunos querem uma pessoa que realize o educare, no sentido do cuidar, nutrir.

Cury (2005, p.113) afirma que:

"um dia todos nós vamos para a solidão de um túmulo. Uma criança de um dia de vida já é suficientemente velha para morrer. A morte é a derrota da medicina. Todavia, apesar das limitações da ciência, devemos usar todas as nossas habilidades não apenas para prolongar a vida, mas para fazer dessa breve existência uma experiência inesquecível. Os médicos devem ser pessoas de rara sensibilidade, artesãos das emoções, profissionais capazes de enxergar as angústias, as ansiedades e as lágrimas por trás dos sintomas. Caso contrário, tratarão de órgãos e não de seres humanos. Acima de tudo, os médicos, bem como todo profissional que cuida da saúde humana, devem ser vendedores de sonhos. Pois, se conseguirmos fazer nossos pacientes sonharem ainda que seja com mais um dia de vida ou com uma nova maneira de ver suas perdas, teremos encontrado um tesouro que reis não conquistaram..."

## **I.5 – IDENTIDADES EM RECONSTRUÇÃO**

*“Os Meninos se alegram ao parecerem homens;  
e os homens choram porque deixaram de ser meninos.”*  
(Schiller, 2002, p. 38).

Como o objetivo desta pesquisa é investigar no contexto do estágio supervisionado dos formandos de fisioterapia a percepção dos alunos sobre as oportunidades na sua formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica, focarei neste momento no processo de construção e reconstrução identitária dos futuros fisioterapeutas.

O discurso que Sócrates profere sobre o amor no *Banquete*, alerta que ainda que dissermos que as pessoas são as mesmas desde que nascem até morrerem, na verdade se gera uma nova pessoa – ou uma criança – a cada momento. O Ateniense, em *As Leis*, diz que os jovens sofrem muitas mudanças todo o tempo, durante toda a sua vida (Kohan, 2003, p.35).

Bakhtinianamente, o homem constrói sua existência dentro das condições sócio-econômicas objetivas de uma sociedade. Somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. O nascimento físico não é uma condição suficiente para o homem ingressar na história, pois o animal também nasce fisicamente e não entra na história. “Portanto, é necessário, um segundo nascimento, um nascimento social. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas camponês ou aristocrata, proletário ou burguês [...]” (Bakhtin 1988, p.34). Dessa forma, a ligação do homem à vida e à cultura se dá por meio da realidade social e histórica.

Somos múltiplos ainda que sejamos uno e muitas vezes nosso espírito se encontra compartimentado que nos impede de ter consciência de nós mesmos. O fato de sermos humanos significa que somos três em um. Somos indivíduos, membros de uma sociedade, somos momentos ou elementos de uma espécie e sem essas três partes não somos nada. O ser vivo em sua relação interna produz a sociedade e a sociedade com a sua cultura retroage e produz o indivíduo porque a partir desse momento somos capazes de linguagem, pensamento e consciência. O processo da espécie que é um processo de reprodução sexual produz o indivíduo, mas, esse processo só pode continuar se, nós indivíduos nos tornamos produtores. Somos, ao mesmo tempo, produto e produtor e assumir a humanidade é assumir essas três partes de nós mesmos (Morin, 2000).

Somos aquilo que vivemos. Somos um pouquinho da vida de nossos pais e avós, somos também um pouquinho da nossa casa, do nosso bairro, das pessoas que estão à nossa volta, seja na cidade ou no país onde vivemos. Isso é o que se chama identidade cultural. Buscar essa identidade significa buscar a nossa própria história, conhecermos a nós mesmos e a tudo que nos rodeia. Buscar a identidade cultural é entender para respeitar nossos sentimentos e os daqueles com quem compartilhamos a vida (Diskin e Roizman, 2002).

De acordo com o arcabouço teórico de Morin (2000, p.59-60), o ser humano traz em si um conjunto de características antagônicas e bipolares. Ao mesmo tempo em que é sábio é louco; é prosaico e é poético; é trabalhador e lúdico; é simultaneamente empírico e imaginário, e assim por diante. Vive de muitos jeitos e se apresenta de várias perspectivas. É unidade e dualidade; é multiplicidade, pluralidade, antagonismo, complementaridade e indissociabilidade; é corpo, mente, idéias, espírito, magia, afetividade.

Ainda na concepção de Morin, é um homo complexus - o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas

também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. O autor acresce que o ser é aquele capaz de se auto-organizar e de estabelecer relações com o outro, transformando-se continuamente.

É nessa relação de alteridade que, segundo o autor, ele encontra a autotranscendencia, superando-se, interferindo e modificando o seu meio numa auto-eco-organização a partir de sua dimensão ética, que não é imposta cultural ou universalmente a cada indivíduo, mas refletem as suas escolhas, percepções, valores e ideais. Sujeito é o eu que se coloca no centro do mundo, ocupando seu próprio espaço.

Na visão moriniana, sua concepção é complexa, por isto o **eu** precisa da relação com o **tu** e ambos pertencem ao mundo. O sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo a partir de sua auto-organização, que é a capacidade que tem de se transformar sempre.

Entretanto, essa capacidade pressupõe outras características para o desenvolvimento do processo auto-organizador – autonomia, individualidade, incerteza, ambigüidade e complexidade. É levado à condição de construtor e reconstrutor de sua autonomia, aquele que inventa, modifica as realidades e participa das transformações sociais que são, por assim dizer, anunciadoras de um novo paradigma (Morin, 2000, p.59-60).

Assim, afirma Hall (1999, p.108), as identidades não são nunca unificadas; elas são, na modernidade tardia, cada vez mais, fragmentadas e fraturadas; não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

O autor salienta que, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis.

Pimentel (1993, p.101), acresce que as identidades são complexas, diferenciadas e constantemente re-posicionadas. Portanto, definidas historicamente e não biologicamente, o homem assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades estas que não estão unificadas diante de um eu coerente.

A fragmentação da modernidade marcou a civilização com varias formas de fraturas que empobrecem o humano e dificultam o conhecimento de um pertencimento cósmico, de

uma unidade de todas as coisas. Essa visão impede também que reconheçamos na humanidade aquilo que, segundo Maturana (2001), é a sua marca, a fraternidade. Segundo o autor, a espécie humana nasceu sob a égide da fraternidade e do compartilhamento e não, como mostra Darwin e tantos outros, da competição (Pellandra,, 2005).

Pode-se assim afirmar que, através das ações praticadas pelo ser humano estar-se-á concomitantemente construindo sua língua, sua arte, sua religiosidade enfim, construindo e (re) construindo sua identidade. Destarte, Pellandra afirma que não existe construção de conhecimento sem construção de subjetividade. Acresço que, algo internamente no ser se modifica a partir do momento em que tem contato com o mundo do saber. Horizonte ampliado, capacidade de discernir, de refletir, de expor seu pensar. A possibilidade de ver, quando antes só existia a escuridão.

Moita (2002, p.191), afirma que os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição das identidades sociais que desempenhamos. Para o autor assim como para Orlandi (1986), é a partir da construção de significados que as pessoas se tornam conscientes de quem são construindo suas identidades sociais ao agir no mundo através da linguagem. Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* (Bakhtin, 1988, p.113).

De acordo com Wenger (1998), aprendizagem e identidade se entrelaçam em um processo dinâmico e contínuo no qual a colaboração tanto individual quanto coletiva se faz primordiais. Por conseguinte, a partir do momento em que tanto aluno quanto professor é brindado com diferentes saberes, diferentes signos - partindo da premissa que ensinar é sinônimo de aprender, a renovação e a transformação da identidade social e pessoal torna-se imprescindível, pois nessa simbiose ensinar-aprender novas visões de mundo emergirão bem como uma nova cultura, porém consciente de não privilegiar a estrangeira em detrimento da nossa raiz histórica, social e cultural.

É preciso que o saber seja realizado reflexivamente, com rigor, sistematicidade, de forma contextualizada, de tal modo que possam ir construindo visões abrangentes relativas aos sentidos ou significados de tudo e de si mesmos na realidade. É de tais visões que decorrem os ideais reguladores da vida das pessoas.

A forma pela qual os seres humanos concretizam sentidos ou direções na realidade é sempre sua prática, sua ação. Ao mesmo tempo em que agem e pensam reflexivamente seu agir, os seres humanos representam as relações aí implicadas e podem estar representando,

intelectualmente, novas relações. Lorieli observou que todo trabalho educativo pressupõe a clareza sobre *o que é o ser humano e como podemos trabalhar com ele*. (Lorieli, 2002).

Rivero (2004) sinaliza que a escola necessita oferecer condições básicas que ultrapasse os muros da *transmissão* de conceitos e conteúdos reprodutores de conhecimentos e informações, pois estas já estão presentes onde quer que o ser vivo as queira colher.

Ademais, de acordo com Flaubert (apud Pellandra 2005), Maturana e Varela falam da impossibilidade de *transmitir informações*, uma vez que o conhecimento e a transformação acontecem no espaço relacional humano. Para Flaubert, o percurso da práxis mostrou que a educação é um processo de transformação na convivência, em que os seres humanos se transformam em seu viver, de maneira coerente e em congruência com os seus educadores, e em coerência com o seu emocionar.

Quem é o aluno? Como percebê-lo e compreendê-lo dentro do processo de interação indivíduo e sociedade? Precisamos re-aprender a olhar uns aos outros aprendendo assim a olhar o educando, compreendendo o seu viver, o seu saber, a sua interação com o paciente.

Em uma sociedade que aprende e se desenvolve, como a caracterizou Tavares (1996), ser aluno é ser aprendiz em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendiz ao longo da vida.

A autora pontua que o aluno tem de se assumir como um ser - mente num corpo com alma - que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Tem de descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva. Souza reitera que ser aluno não é uma condição natural para o jovem que frequenta os bancos escolares. É um esforço que ele pode não estar disposto a fazer.

De acordo com Tavares (1996, p.57), tendemos a encarar o aluno como uma máquina banal, que opera, apenas, com uma regra, quando, na realidade, o que o caracteriza é o fato de ele ser uma máquina não banal, que opera com várias regras e, portanto, com formas de lidar com os objetos de aprendizagem muito variados. Assim, a aprendizagem é indeterminável, imprevisível e dependente da história.

Dentro do corpo complexo, mas mortal, existe uma alma imortal que se traduz pelo verbo e se encarna na palavra. O homem não satisfeito com o verbo cria a palavra escrita a fim de eternizar o seu universo interno e torná-lo tão concreto quanto seu próprio corpo. Não satisfeito em criar a escrita, iluminado pelo eu espírito artístico, preocupou-se em tornar belo sua parcela imortal. De mero leitor passa a criador no instante em que internaliza o objeto lido e o digere para transformá-lo, logo em seguida, repleto de si mesmo. Ser capaz de interpretar,

não só o objeto lido, mas o mundo que se esconde por trás de cada termo é comparável à ação criadora (Spindola, 2001). Cria-se, então uma nova vida, ou porque não dizer, uma nova identidade.

Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (Freire, 1977, p. 28).

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Ensinar exige consciência do inacabamento (Freire, 2001, p.55).

De acordo com Lorieli e Rios (2005), a perspectiva utópica existe justamente porque não estamos prontos, vamos nos construindo. Ainda não somos competentes como desejamos, ainda não temos a educação de que necessitamos. *Ainda não* é a expressão da esperança. O verbo é *esperançar*. Não se colocar à espera, na imobilidade, mas pôr-se a caminho no movimento da criação, em busca da felicidade, da alegria.

Acresço que nunca devemos nos esquecer que, como afirma o biólogo chileno Maturana (2001), somos como somos em congruência com nosso meio e nosso meio é como é em congruência conosco. E que quando esta congruência se perde, não somos mais. Assim sendo nós seres vivos podemos sim esperançar e de fato cultivar a felicidade, a alegria.

Talvez ficarmos com o grande escitor Rosa que nos deixou para reflexão que o mais importante e bonito, do mundo, é isto que as pessoas não estão sempre mais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando

Morianamente, em sua condição humana, o homem se debate no freqüente conflito entre a luz e as trevas, ao longo da árdua jornada em busca de si mesmo, de sua real identidade. Transitório, vive muitas vezes inconsciente da perpétua dialética entre o peso histórico de sua existência e a essencial necessidade de transcendência, refém das convenções sociais, que dele exigem o uso das mais variadas máscaras. Até que, *de repente*, algo desperte em seu íntimo a chama divina adormecida. Na visão do psicanalista Birman, o humano não consegue mais acreditar, como anteriormente, que pode transformar a si mesmos e ao mundo com seu desejo, de maneira a poder reinventar a si mesmo e a ordem social (2003).

Para Souza (1994), de acordo com a interpretação psicanalítica apresentada por Birman, o desejo é o ponto de partida ou a condição primeira para que o ser possa acionar tanto as transformações na sua própria individualidade quanto as mudanças sociais e políticas.

De acordo com Maturana (2001), a história social do homem mostra uma busca contínua de valores que expliquem ou justifiquem a existência humana, e uma utilização constante de noções transcendentais para justificar a discriminação social, a escravidão, a subordinação econômica e a subordinação política dos indivíduos isolados ou coletivamente, ao desígnio ou ao capricho de quem pretende representar os valores contidos nessas noções.

Souza (1994, p.184) salienta que a história desempenha papel essencial na identidade da cidadania - como um repositório de fatos sobre o passado e como um fornecedor de mitos, a história é uma memória coletiva da sociedade. Nosso destino depende da nossa capacidade e vontade de recuperar memórias perdidas, o olhar para o próximo, percebê-lo, ouvir o que ele tem a dizer.

O ser do conhecimento, o cidadão do planeta Terra, é um artesão que bricola de forma singularizante os saberes à sua volta, em outras palavras trata-se de por as idéias na vida e a vida nas idéias como quer Edgard Morin. A idéia de uma ética com estética da vida pressupõe entre outras coisas, entender o homem como uma matéria desejante, um único ser que sonha acordado e é capaz de construir senão o melhor dos mundos, pelo menos um mundo melhor, como anseia Morin. (Maturana, 2001, p. 85)

Apropriarei-me da metáfora da construção do castelo que conduz ao mundo interior do ser para demonstrar que o humano é um ser em eterno conflito com as anomias impostas por um modelo de sociedade globalizada. De acordo com Galeano, Castro e Silva (2003), só se edificam castelos na areia se as mãos se tornam veículos de onde flui criatividade, capaz de transformar areia em castelos e nesse devir, Morin (apud Galeano 2003), nos lembra que somos a única espécie viva que sonha acordada. Nada a estranhar, uma vez que, Shakespeareanamente, somos feitos da mesma matéria que são feitos os sonhos.

## **I.6 – SAPIÊNCIA VERSUS EXPERIÊNCIA**

*"Experiência não é o que acontece com um homem;  
é o que um homem faz com o que lhe acontece."  
(Aldous Huxley, 1997, p.60)*

A palavra *experiência* (...) composta pelo prefixo latino *ex* – para fora, em direção a – e pela palavra grega *peras* – limite, demarcação, fronteira -, significa um sair de si rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade.

Em grego, o campo semântico do aprender está coberto pelo verbo *manthano*, que significa originariamente aprender praticamente pela experiência, aprender a conhecer,

aprender a fazer. É a diferença entre o lingüístico e o humano, entre o dado e o aprendido, entre o que temos e o que não temos ao nascer. Em grego são habituais as conexões entre *mathos* ‘conhecimento’ e *páthos*, ‘experiência’, e o que se pretende explicitar é que o conhecimento exclusivamente advém por meio da experiência, ou seja, não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de um modo muito mais marcante que por outros fatores como a intencionalidade de quem ensina. Portanto, o aprender somente se tornará real quando acontecer pelo viés da experiência (Kohan, 2003, p.12).

Para Foucault (apud Kohan, 2003, p.13), uma experiência é sempre uma ficção, é algo que não se fabrica a si mesmo, que não existe antes e que encontrará o existir depois. Por conseguinte, nitidamente um fenômeno da natureza – acumulação muitas vezes secular de tudo o que o homem sofreu, conheceu e amou, na verdade, uma experiência é algo do qual a própria pessoa sai transformada.

Na visão de Kohan (2003, p.13), quando a experiência é coletiva, como nesse caso, todos os que a atravessam – alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra – saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo - o que pensamos a relação que temos com o que pensamos o que sabemos a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos.

Nesse sentido, a prática do estágio, supervisionado poderá vir a se constituir para o futuro profissional, como o momento em que poderá aliar os conhecimentos construídos em sala de aula aplicando-os sempre que necessário.

Segundo Silva (2008), o estágio é acadêmico, tem cunho educacional, de preparo educacional. Quando o estagiário atua em uma clínica simplesmente para executar métodos sem que ocorra todo o aparato acadêmico, quem corre risco é a população e isso é difícil de controlar pelo número de estagiários que entram no mercado de trabalho todos os dias.

Do meu ponto de vista, o estágio deveria ser visto como uma estratégia de profissionalização que complementa o processo de aprendizagem.

Os profissionais Fisioterapeutas necessitam ter uma formação holística, que permita a eles pensar e agir, não somente direcionados pela área de atuação, mas interrelacionando-se com outras áreas. A partir desta visão de interdisciplinaridade na atuação do profissional propõe-se que o currículo do curso de Fisioterapia deva ser integrado à realidade, de forma a permitir uma reflexão da teoria e prática, formando um profissional com base geral sólida e específica, com visão global do paciente, inserido em um contexto social específico.

Segundo Maturana (apud, Graciano 1997), uma pessoa só é em sua experiência biológica, social, cultural e estética, isto é, na integração, no *todo*. Não considera a experiência como algo exclusivo do fazer científico, mas sim como algo pertencente à vida cotidiana. Ele afirma que nenhum ser humano, em nenhum momento, fala ou escuta algo fora da sua experiência, pois todos nós pertencemos a uma história e temos uma história. E a nossa história, enquanto ser humano.

Assim, o desenvolvimento é sempre um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história – práticas sociais e atividades. A apropriação é, por sua vez um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social. Não se impõem tempos para a aprendizagem, por ser ela um processo permanente, obedecendo a um processo natural, resultado da experiência pessoal de vida de cada ser (Menin, apud Pellandra, 2005, p.93).

A luz do arcabouço teórico de Dewey (1989, p.17-33) as experiências deveriam se caracterizar como contínuas uma vez que auxilia a discriminar entre as experiências de valor educativo e as experiências sem tal valor. O caráter de continuidade faz com que qualquer experiência tome algo das experiências passadas e modifique de algum modo experiências futuras, mas para isso é preciso que se processe dentro da pessoa em relação ao mundo. A experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência. Esta afirmação demonstra, além do princípio de continuidade, o princípio de interação da experiência. Continuidade e interação se interceptam e se unem, alcançando os rumos da educação e da arte na educação escolar.

Dewey (1938) lembra nos que se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Então, vida, experiência e aprendizagem não se podem separar uma vez que o aprendizado ocorre quando compartilhamos experiências educativas que resultam em novos conhecimentos. O ser humano é social, capaz de aprender de uma experiência, extrair fatos bons e, após, transformar em uma experiência futura. É uma fase da natureza, uma forma de interação pela qual duas pessoas que nela se encontram, professor e aluno – saem modificados.

Desta forma, Pellandra (2005), acresce que a cognição é sempre um processo de autoconstituição. Por isso, é preciso todo um movimento de se tornar sujeito de seu próprio conhecimento. O conhecimento experienciado, vivido, corporificado nos oportuniza que

pensemos reflexivamente sobre nossa caminhada ao conhecer – sobre o nosso próprio processo.

Dewey (1959, p.78-79) adverte que as realizações do passado constituem o único meio a nosso alcance para compreender o presente. Assim como o indivíduo tem de recorrer à sua própria memória do passado para compreender as condições em que individualmente se encontra, assim as questões e problemas da presente vida social estão em tão íntima e direta conexão com o passado, que os estudantes não podem se preparar para compreender nem os problemas e questões em si mesmos, nem o melhor meio de lidar com eles, sem mergulhar em suas raízes no passado.

Em outras palavras, o princípio certo de que os objetivos da aprendizagem estão no futuro e sua matéria imediata está em experiência presente só estará sendo aplicado, na medida em que a experiência presente seja, por dizê-lo, repuxada para trás. E somente poderá expandir-se pelo futuro se também se alargar a ponto de incluir o passado.

Profissionais que atuarão diretamente em contato com seres humanos muitas vezes fragilizados por suas dores e angústias, devem ser pessoas de rara sensibilidade, diria até artesão das emoções, profissionais capazes de enxergar as ansiedades e lágrimas por trás dos sintomas. Caso contrário, tratarão de órgão e não de seres humanos.

Para Cury (2005, p.113), profissionais da área da saúde, se conseguirem fazer os pacientes sonharem ainda que seja com mais um dia de vida ou com uma nova maneira de ver suas perdas, terão encontrado um tesouro que reis não conquistaram.

O regresso ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como hoje a palavra *trip* indica, significa experiência, donde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. O círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que afasta do começo (Morin, 1996, p.25).

Então, para que a experiência educacional seja significativa faz-se necessário que apreendamos a harmonizar com o mundo que coabitamos, pois, todos nós seres humanos e independentemente de estarmos ou não conscientes disso, somos co-criadores no fluir das realidades variáveis que vivemos (Maturana, 2001, p.195).

**II**  
**PERCURSO INVESTIGATIVO**

*“O método é a alma da teoria”*  
*(Minayo, 2003, p.13)*

## II.1 - O EXPERIENCIAR METODOLÓGICO

De acordo com Morin (2000), o conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza. Traz com ele um universo de teorias, de idéias, de paradigmas, o que nos remete, por um lado, para as condições bioantropológicas do conhecimento - porque não há espírito sem cérebro -, por outro lado, para o enraizamento cultural, social, histórico das teorias.

Na perspectiva de um processo de ensino-aprendizagem cuja ação permita ao professor desenvolver em seus alunos uma postura reflexivo-crítica frente ao meio social no qual atuará, o cerne deste estudo é investigar qual a percepção do aluno sobre as oportunidades na sua formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica.

Vygotsky (2000-1934), em sua teoria sócio-histórica, estuda a possibilidade de encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Para Morin (1996, p.15-17) como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus* – o tecido que junta o todo. Na perspectiva do autor, uma unidade organizada produz qualidades e propriedades que não existem nas partes tomadas isoladamente. Assim, em minha opinião, esta pesquisa adentra o campo da pesquisa qualitativa com o olhar da perspectiva sócio-histórica ao valorizar as percepções pessoais de um grupo de alunos sobre os saberes mobilizados na sua prática formativa no curso de fisioterapia

Moustakas (1994, p.11) e Gadamer (1975, p.266) afirmam que partimos do que vemos e interpretamos para chegar à origem das coisas, o que pressupõe uma atitude de busca por fatores qualitativos no comportamento e na experiência isenta de pré-conceitos ou pré-julgamentos e na perspectiva de Gillham (2000, p.11) um dos pontos fortes de métodos qualitativos, dentre outros, é poder entrar “por baixo da pele de um grupo ou organização para descobrir o que lá realmente acontece, a realidade informal que só pode ser percebida de dentro”.

Com o objetivo de investigar a percepção do aluno sobre o lugar da reflexão crítica na sua formação desenvolveremos como estratégia de pesquisa um estudo de caso de natureza qualitativa, do tipo exploratório e descritivo.

De acordo com Johnson (1992, p.75), o estudo de caso consiste no estudo de um caso em particular realizado em seu ambiente natural. Para a autora, os estudos de caso são, na sua maioria, qualitativos.

A autora exemplifica como essência de um estudo de caso seu foco holístico em uma entidade, seja um professor, um estudante, uma instituição ou ainda uma comunidade. Ainda no ponto de vista de Johnson (1992, p.76), “o objetivo de um estudo de caso é descrevê-lo em seu contexto, sendo o pesquisador guiado por uma pergunta da pesquisa a fim de estudar o caso e outros aspectos do contexto que subjazem a ele, permitindo assim o esclarecimento da questão pesquisada”.

Avalio como coerente seguir esta linha metodológica, uma vez que estarei investigando uma situação específica - a percepção do aluno sobre as oportunidades na sua formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica e em um contexto específico – uma faculdade em Teresina – Piauí - Brasil, no Curso de Fisioterapia, do qual eu faço parte do corpo docente.

No entendimento de Stake (1998, p.258), o estudo de caso é um estudo de um sistema limitado que enfatiza a unidade e a totalidade daquele sistema, porém fixa a atenção nos aspectos relevantes ao problema de pesquisa, explicitando que a escolha do objeto de estudo a ser investigado vem a ser definido pelo interesse do pesquisador.

Stake (1998, p.88-89) sugere três diferentes modalidades para o estudo de caso:

- ✚ *Estudo de caso intrínseco* – quando há um interesse em particular do pesquisador em compreender uma dada situação.
- ✚ *Estudo de caso instrumental* – fornece ao pesquisador um suporte para a compreensão de um fato ou tenta contribuir com a informação ou o refinamento de uma teoria.
- ✚ *Estudo de caso coletivo* - vários casos são estudados conjuntamente, com o propósito de investigar no interior de um fenômeno a população geral e as circunstâncias.

Na perspectiva de Yin (2001, p.32-34), um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto na vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O autor identifica três tipos específicos de estudos de caso os quais intitulou de exploratório, explanatório e descritivo:

- ✚ *Estudo de caso exploratório* - espécie de estudo piloto no qual as perguntas de pesquisa, hipóteses e principalmente os instrumentos e procedimentos serão testados. Concluída esta etapa, poderá o pesquisador modificar, retirar ou acrescentar tanto as perguntas de pesquisa quanto refinar os instrumentos com base no que funcionou ou não. Ao relatar o estudo de caso explanatório, o autor salienta que pode também ter como objetivo a confirmação ou generalização de determinadas proposições teóricas.
- ✚ *Estudo de Caso Descritivo* - ocorre quando uma realidade desconhecida é apresentada ao leitor, não procurando estabelecer relações de causa e efeito, porém unicamente descrevendo a realidade como ela é.
- ✚ *Estudo de Caso Explanatório* - pode ser considerado o mais ambicioso dos três, já que tem por objetivo não apenas descrever uma determinada realidade, mas também explicá-la em termos de causa e efeito.

Tendo em vista as diferentes categorizações de estudo de caso descritas pelos autores, Johnson (1992), Stake (1998) e Yin (2001), identifiquei-me mais com a ótica de Stake (1998) ao sugerir o estudo de caso intrínseco uma vez que há um interesse particular meu, enquanto professora-pesquisadora em compreender qual a percepção do aluno sobre as oportunidades na sua formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica.

## **II.2. CONTEXTO DE PESQUISA**

A pesquisa foi construída conjuntamente com um grupo de alunos do último ano do curso de fisioterapia de uma faculdade localizada no Estado do Piauí.

O Curso de Fisioterapia desta Faculdade traduz os mais recentes avanços da prática fisioterapêutica como recomenda o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Fisioterapia do Conselho Nacional de Educação e o IBF - Instituto Brasileiro para o Desenvolvimento Sócio-Científico da Fisioterapia.

O perfil do profissional a ser formado é de um fisioterapeuta apto a superar os desafios diários dos inúmeros distúrbios ou lesões apresentadas pelos pacientes. O fisioterapeuta elabora o diagnóstico cinesiológico funcional do paciente, solicita e/ou realiza exames complementares de imagem, hematológicos ou outros, para de forma crítica, proceder à

elaboração do projeto de intervenção fisioterapêutica, adotando a melhor estratégia para superar os déficits funcionais apresentados por cada paciente. Este profissional administra suas condutas até a alta, ao atingir o máximo resultado terapêutico.

Portanto, é um profissional que toma decisões!

O currículo foi instrumentalizado de forma a extrair a melhor inter-relação entre as 58 disciplinas que compõem o curso. Sua proposta pedagógica parte da necessidade de lidar com o ser humano na sua plenitude biopsicossocial e encontrar níveis máximos de aprendizado através de processo onde as disciplinas sejam estudadas de acordo a complexidade de cada uma, mas ao mesmo tempo agrupadas segundo suas características complementares. A carga horária total é de 4.972 horas, das quais 1.000 horas são especificamente utilizadas para a prática de estágios clínicos supervisionados por docentes.

As atividades de pesquisa são desenvolvidas ao longo do curso. Baseado no princípio de que a pesquisa deve suprir as necessidades básicas da formação acadêmica, o curso foi concebido para funcionar como suporte para a prática profissional e para permitir que o futuro fisioterapeuta possa exercer sua profissão com superior qualidade e competência.

Os dados foram coletados no 2º semestre de 2007. Aos alunos foi concedido o prazo de 01 mês para que redigissem os diários reflexivos.

### **II.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Os alunos-participantes são oriundos do último ano do curso de fisioterapia. Três estão em estágio ambulatorial e três em estágio hospitalar.

Todos foram meus alunos e procurei selecioná-los de maneira imparcial, através de sorteio, por acreditar ser o processo mais democrático. Mesmo assim tive a oportunidade de conversar informalmente com todos os alunos, explicando os objetivos da pesquisa, o que seria o diário nesta perspectiva. Aceitaram de imediato.

Segundo Laplane (2000), essa espontaneidade dos alunos com relação a sua participação na pesquisa como participantes-focais é uma característica fundamental para o seu bom funcionamento.

### **II.4. INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS**

Minha intenção ao início deste processo investigatório, era tornar-me consciente acerca da percepção de meus alunos, formandos de fisioterapia, sobre as oportunidades na sua

formação acadêmica para o exercício da reflexão crítica ao longo da realização do estágio supervisionado e em consonância a Guilham (2000, p.11), resolvi entrar por baixo da pele do estágio supervisionado para descobrir o que lá realmente acontece, a realidade informal que só pode ser percebida de dentro.

Na verdade, penso ser possível desta maneira trazer a tona um processo o qual me permitirá vislumbrar como os alunos se vêem ao longo do curso.

Mason (1996, p.160-163) pontua que devemos ser reflexivos sobre cada decisão tomada e que não se deve tomar nenhuma decisão sem ativamente reconhecer que da mesma está se apropriando. Segundo a autora, o pesquisador precisa se preparar não apenas para o processo e a técnica de observação, mas também para a interação social. Infere que o aluno estará várias vezes envolvido, participando, interrogando, ouvindo, comunicando. Assim, torna-se imprescindível ter clareza na utilização seja de qual instrumento for para a geração de dados.

Destarte, como instrumento de geração de dados, este estudo inclui a aplicação do diário reflexivo adaptado por mim professora-pesquisadora e a elaboração de redações crítico-reflexivas pelos alunos ao final de cada dia

#### **II.4.1 – O DIÁRIO REFLEXIVO**

O diário seria a escrita sobre a prática desenvolvida pelos praticantes. Neste trabalho priorizo o estudo dos diários como ferramentas para a reflexão crítica. Minha proposta é entender suas realizações em contextos acadêmicos como instrumento para a descrição, compreensão e transformação da ação. Em outras palavras, estudar os diários como ferramentas para a construção interna da reflexão crítica, para a transformação do indivíduo uma vez que através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto para a reflexão crítica.

Os resultados de um estudo de caso podem ser dada a conhecer de diversas maneiras, incluindo a escrita, a comunicação oral ou através de registros em vídeos. O seu relato assume normalmente a forma de uma narrativa cujo objetivo é contar uma historia que acrescente algo de significativo ao conhecimento existente e seja tanto quanto possível interessante e iluminativa. (Stake, 1988, p.13).

Assim sendo, pretendo, com esta pesquisa, iniciar um processo de descobertas pessoais, vivenciando, assim, uma experiência de autoconhecimento conjuntamente com meus alunos consciente de que tentarei, ao máximo, entender o “contexto” dos mesmos e mediante isto compartilhar um processo de ensino-aprendizagem que conseqüentemente os conduza a aprender a pensar e colocar-se como protagonista no mundo social em seu momento histórico.

#### **II.4.2 - ESCRITA REFLEXIVA**

Convidei um grupo de alunos para que elaborassem um diário de suas atividades de estagio supervisionado. Assim, após cada etapa cumprida nas aulas práticas, deveriam registrar suas emoções, frustrações, descobertas, alegrias, tristezas, expondo opiniões gerais e específicas sobre o tema abordado orientados pelas seguintes questões norteadoras:

- O que retenho desse dia?
- Quais as expectativas (receios, duvidas, sentimentos, pensamentos) fale desta nova experiência.
- Como prevejo o dia de amanhã?
- Porque agi dessa maneira?
- O que influenciou a minha decisão?
- Quais as conseqüências das minhas ações?
- Como me senti depois?
- Poderia ter agido de outra forma?
- Quais os recursos que necessitaria?
- O que aprendi através desta experiência (sobre mim, sobre os outros)?
- Como reajo perante esta experiência (facilidades, dificuldades, constrangimentos)?

O objetivo desta escrita por parte dos alunos é possibilitar aos mesmos iniciar uma nova maneira de se colocar socialmente agora através de um pensar reflexivo e critico uma vez que esta não é uma habilidade a qual estão habituados a desempenhar.

## **II.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Os dados colhidos foram objeto de análise individual e comparativa dos resultados, os quais foram agrupados em temas, levando-se em consideração pontos comuns e pontos de divergência, nos diversos pensamentos. Nesse aspecto, atendendo ao que propõe Souza (1994), procurou-se identificar temas que se repetem, nos diferentes questionários, bem como se procurou verificar se era possível fazer generalizações baseadas na experiência comum dos participantes para o estabelecimento de categorias mais amplas e, portanto, mais abstratas. O foco foi colocado no pensamento dos participantes e em sua maneira de olhar para as perguntas.

No próximo capítulo, apontarei as prováveis transformações ocorridas ao longo desta pesquisa.

### III

## INTERPRETANDO PENSAMENTOS

*“Investigar é procurar saber, é buscar respostas,  
é estar em caminho na direção de um saber que  
não se sabe ainda, mas que se pretende saber.  
Investigar é pesquisar.”  
(Lorieli, 2002)*

### III.1 – MÁTHESIS

#### *O aprender*

A perspectiva vygotskiana considera a aprendizagem como um processo social no qual os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio e com os outros, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos. Moranianamente, o ser humano surge como sujeito do processo de aprendizagem, que não pode ser fragmentado, que deve ser compreendido em sua totalidade, organismo biológico e social, integrante de um contexto sócio-histórico que é parcialmente local, parcialmente planetário.

Nesse sentido, a interação social representa um elemento necessário ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo, exatamente como sugerem as escritas dos alunos:

“O valor de interagir com outras pessoas (...) havia o receio de saber agir em parceria (...) vou tentar sempre ter uma boa interação com os colegas (...) porque quando se divide o trabalho e as dúvidas, fica mais fácil (...) poderia ter isolado, mas o trabalho sairia pior (aprendi a respeitar o papel de cada profissional”. (Priscilla)

“acabei não dando atenção para uma colega. Tentarei não refletir meus problemas nas relações com meus companheiros de estágio” Juliano

“é bom fazer parte de uma equipe quando todos trabalham com o mesmo objetivo (...) vou tentar sempre fazer um trabalho com equipes multidisciplinares”. Priscilla

“há sempre o meu individualismo frente ao outro, mas compreendê-lo fará de mim um profissional melhor e uma pessoa melhor”. Priscilla

“(...) se não fosse meus amigos de prática meu dia teria sido ruim eles me estimularam demais a ver com outros olhos a aula e tentar gostar do conteúdo ministrado no dia”. Kaila

A base vygotskiana se estrutura na construção de um conhecimento que se processa na interação social, o indivíduo com o outro, o indivíduo com o meio e o indivíduo consigo mesmo. Pode-se afirmar, assim, através da fala dos alunos, que de fato a teoria se entrelaça com a prática:

“vou tentar me aperfeiçoar cada vez mais (...) porque vejo necessidade de aprender para ser uma profissional melhor (...) ver que só o conhecimento da graduação não é suficiente”. Priscilla

“o conhecimento aprendido hoje foi sobre ‘equoterapia’ (...) uma ciência bonita e que produz excelentes resultados (...) tivemos contato com os

cavalos e com o ambiente de tratamento totalmente diferente do que estamos acostumados no dia-a-dia”. Kaila

Segundo Souza (1994), a linguagem é o principal meio de mediação disponível para os indivíduos engajados na interação social. Assim, aprendizagem e desenvolvimento humano estão inerentemente enraizados nas interações sociais sendo o professor, por meio desta linguagem, a pessoa que irá intervir e auxiliar na construção e re-elaboração do conhecimento do aluno.

Uma re-elaboração imbuída de significado, de importância para o aluno certamente o conduzirá a se interessar e desejar espontaneamente conhecer mais.

“estudei sobre neuro-pediatria e cada dia mais me apaixono por essa área”.  
Kaila

“(…) sem querer acabei entrando em uma das salas de apresentação dos trabalhos da jornada. Por acaso, um dos temas era sobre distrofia muscular das cinturas e eu tive a oportunidade de entrar em um debate e compartilhar conhecimentos durante (...) não sabia que teria repercussão. No dia seguinte soube que eu tinha sido alvo de comentários entre os professores. Fizeram alguns elogios que me surpreenderam e que de certa forma se tornaram um estímulo propulsor”. Gerlândio.

Eis o que nos diz Luciano acerca de seu seminário sobre fibromialgia: *“é um tema bastante interessante e que é de fundamental importância o seu conhecimento. Este tipo de atividade durante o estagio leva-me a buscar abranger os meus conhecimentos sobre o assunto”*.

No entanto, o mesmo aluno adverte para uma situação que envolve conteúdo e pratica simultaneamente: *“foi minha primeira aula de terapia manual. Não consegui observar todas as técnicas que o professor repassou, pois estava atendendo os pacientes”*

O aluno tem a percepção nesse momento que seria mais proveitoso reservar horários para ensinar as técnicas empregadas no estágio pois:

“o número excessivo de técnicas não foi empregado de forma didática. Isso tudo me prejudicou, pois é uma área que tenho pouco conhecimento. Mesmo assim o pouco que consegui aprender gerou bons resultados no tratamento dos meus pacientes”. Luciano

Percebo que a fragmentação do saber parece gerar, muitas vezes, no aluno, um sabor de falha, de incapacidade, de algo intragável. Mas, quando as práticas foram dissociadas do atendimento, vejo que repercutiram melhor: *“a aula de terapia manual de hoje foi muito*

*melhor que ontem. Consegui entender as técnicas utilizadas e tive um bom proveito. Agora me sinto mais motivado com a disciplina”. Luciano*

Penso que a aprendizagem está sempre permeada pelas experiências já vividas pelo aluno exatamente como prefere Dewey (1971, p.17-33) ao afirmar que as experiências deveriam se caracterizar como contínuas uma vez que o caráter de continuidade faz com que qualquer experiência tome algo das experiências passadas e modifique de algum modo experiências futuras como exemplificadas pelo excerto abaixo:

“a aula de hoje engrandeceu os meus conhecimentos (...) considerei importante esta aula, pois consegui rever meus conceitos aprendidos anteriormente (...) eu já tinha aprendido muitos conceitos sobre este assunto o que me motivou a estudar mais sobre o assunto”. Luciano

“Preciso me aperfeiçoar mais porque os pacientes têm grande expectativa em relação ao meu trabalho, não posso decepcioná-los (...). Quero estar preparada para atender bem (...) ver nos olhos do paciente a esperança da recuperação”. Priscilla

“o dia começou com muitas expectativas a respeito dos pacientes que iria atender (...) com o passar dos dias adquirimos mais confiança e certeza, os medos das primeiras consultas ficaram para trás”. Kaila

Desse processo, advém um conhecimento que é crítico, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela. Aqui se evidencia um ato reflexivo do aluno uma vez que foi conduzido a refletir sobre a importância que o conhecimento traz para a sua prática em atendimento:

“fiquei triste em saber sobre a situação de meu paciente que acompanho como estudo de caso. (...) mas um ponto positivo importante é que realizei exames complementares gratuitamente na faculdade e entreguei para o paciente. (...) ajuda a diminuir os gastos com o tratamento tendo em vista a situação financeira do mesmo”. (Luciano).

“talvez não consiga aprender tudo o que quero (...) vejo-me sempre estudando para aprender cada dia mais”. Priscilla

“hoje retive mais conhecimento (...) como é bom aprender e ver que minha futura profissão dá resultados, em ver o sorriso do paciente quando termina o atendimento e ele está sem dores. Isso nos faz pensar em aprender mais”. Kaila.

Percebe-se na fala abaixo, que o aluno já é capaz de estabelecer vínculos entre o acadêmico e o cotidiano:

“Hoje vi um paciente meu ser atendido por outro colega após a mudança do ciclo. Não sei bem o que senti nem sei se foi ético sentir aquilo. Mas o colega é o tipo de profissional a quem eu não indicaria ninguém. Não vi nele responsabilidade com construção de um conhecimento teórico ou prático que

lhe subsidiasse capacidade pra um bom atendimento e, portanto o mínimo de respeito à condição de fragilidade do paciente”. Gerlandio.

Segundo Morin (2000) o conhecimento não está só numa perspectiva escolar, mas também na vida e uma das funções da escola é formar cidadãos capazes de julgar e decidir sobre o que é bom e o que não é sobre o que eles crêem e sobre os valores que eles defendem ou contestam:

“o que me influenciou foi o fato de perceber que nunca se sabe o suficiente e é necessário aprender sempre (...) quanto mais eu souber melhor canalizarei o tratamento (...) pode-se pensar que o que se aprende no curso é suficiente, mas na verdade, a busca por conhecimentos novos deve estar sempre presente”. Priscilla

“o dia hoje foi realmente produtivo, aprendi mais sobre prótese e ortese através de uma visita em uma oficina de criação. É bom olhar para traz e verificar que retive muito conhecimento durante esses quase 05 anos de curso, a cada dia quero aprender mais e colocar em pratica a Fisioterapia”. Kaila

Por estarmos tratando de uma pesquisa que adentra ao campo da saúde, é preciso atenção também em prol de um processo de construção de conhecimento mais humanizado, que desenvolva no futuro profissional um pensar e agir embalado pelo amor, carinho, respeito, dedicação, acolhimento, assim como o construído pelos alunos abaixo:

“o fato de perceber que ter contato com o corpo do outro é algo que tem de ser feito com muito cuidado e respeito (...) vou me policiar para ter sempre cuidado e respeito durante o exercício da minha profissão”. Priscilla

“hoje eu atendi um novo paciente (...). Tive uma experiência interessante. Quando o paciente me olha do outro lado da mesa com tanta confiança que aquilo me assustava. E em certo momento ele se referiu a mim como Doutor. Este episódio me inspirou, me alertou ainda mais sobre a necessidade de ser um bom profissional, não um profissional comum, mas o profissional em retribuição à confiança que os pacientes nos depositam”. Gerlândio.

O acolhimento do outro se processa a partir do nosso acolhimento e, através dos excertos acima, penso que este processo foi alcançado. Morin (1996, p.61) infere que aprender não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido. É pela experiência que já viveu como aprendiz que Júnior diz:

“Fui convidado de última hora para apresentar um caso clinico na reunião clínica (...) fiquei um pouco apreensivo (...) o professor me deu um reforço positivo e resolvi aceitar o convite. (...) recebi elogios de vários professores e

um deles chegou a dizer ‘não tenho dúvida que você será um excelente profissional clínico’. Aquilo me deu uma sensação de dever cumprido, que eu estaria fazendo honra aos investimentos dos meus pais, as expectativas de meus pacientes”. Junior.

De um momento de apreensão inicial, surgiram as palavras daquele que se põe na posição de mediador, que segundo Bakhtin (apud Laplane, 2003, p.64), é uma espécie de ponte lançada entre um e os outros.

Se a realidade é o ponto de partida, o quê da realidade deve ser trabalhado com os alunos? Todos os seus elementos? Sabemos que isso é impossível, pois a realidade, que também é um sinônimo para a totalidade, só existe enquanto uma abstração. Devemos encontrar na totalidade os eventos, ou melhor, a situação geográfica para extrair dela o que realmente é significativo. Pensei isso ao ler os fragmentos que exponho abaixo e refletir sobre o estágio supervisionado, pois, em minha opinião, o que fica caracterizado é um sentimento de insegurança, dúvidas, descompassos diante da realidade:

“ainda estou tendo dificuldade no manuseio de alguns recursos elétricos devido a pouca prática com os mesmos (...) há uma dificuldade na organização dos atendimentos pois não foram repassados os horários de forma adequada”. Luciano

‘a disciplina que estou pagando neste ciclo é algo que não gosto, é simplesmente algo chato e parece que o dia não passou’ Kaila

Embora possamos afirmar que todos os organismos vivos são sistemas cognitivos e, portanto, capazes de conhecer o mundo em que vivem, não podemos afirmar, no entanto, que todos os organismos vivos são capazes de produzir o mesmo conhecimento como exposto abaixo:

“O que tenho observado é uma certa acomodação de alguns companheiros de sala no que se refere ao uso de técnicas e recursos no tratamento dos pacientes pois muitos referem que o atendimento não tem o efeito desejado ou mesmo atenção adequada” Júlio

Mas, em contrapartida, temos seres conscientes de suas escolhas e o quão terão, muitas vezes, que abdicar de feriados e finais de semana em prol de um aprimoramento contínuo, como expressam as falas abaixo: *“Oh feriado bom! Coloquei em dia meu projeto com a aprovação da minha orientadora. Terminei meu estudo de caso (data-show) (...) estudei muito para fazer o data show das minhas apresentações”*. Kaila

De acordo com Bakhtin (1995), a dialética nasce do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos em permanente processo dialógico. A dialética do autor está presente no seu compromisso com a totalidade, com a história, com a prevalência social. Em seu método não há lugar para a explicação que considerou monológica. O importante para ele é a compreensão que implica na presença de duas consciências, no encontro de dois sujeitos imersos no diálogo. Bakhtinianamente, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro - sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade, -, fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. Assim, todo discurso se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo.

Noto, ao longo do processo de leitura dos diários reflexivos, uma preocupação com relação à importância que as palavras e o bom uso da mesma passam a significar na vida dos alunos:

“A importância da conversa no relacionamento profissional cada vez mais se faz necessário ter dialogo entre o paciente e o profissional, estabelecer um canal de comunicação é essencial (...) vou ter cada vez mais que aprender a me comunicar para me estabelecer como uma boa profissional.(...) ver quanto a conversa influencia num tratamento (...) com um diálogo o relacionamento fica facilitado”. Luciano

“apresentei dois trabalhos na jornada. Foi ótima essa experiência pois as maiorias das pessoas que estavam na sala eram acadêmicas do curso de enfermagem e ficaram maravilhados com a atuação do fisioterapeuta e os excelentes resultados que a fisio possui no tratamento de muitas patologias. É tão bom quando você repassa conhecimento a outras pessoas que ainda não conheciam”. Kaila

Os dados acima confirmam a teoria Bakhtiniana, segundo a qual o eu só existe a partir do diálogo com outros eus. É assim que o eu também se constrói em colaboração. Os eus sendo autores uns dos outros.

Neste entrelaçar, vou ao encontro dos interacionistas para quem é através da interação com outras pessoas mais experientes que construímos nossas características, maneira de pensar, sentir e agir bem como nossa visão de mundo e concomitantemente o conhecimento. É o que indica a fala abaixo:

“A necessidade de escutar os mais experientes (...) por mais que eu queira fazer do meu jeito, é sempre bom escutar os mais experientes (...) o fato de ter ouvido uma opinião de alguém mais experiente é ter me beneficiado disso, me senti bem”. Priscilla

Ensinar a pensar na perspectiva de Kohan (2003, p.234-235), exige afirmar a diferença. Se o pensar é um encontro, ensinar a pensar tem a ver com propiciar esse encontro, com preparar as condições de sua irrupção.

Atenta as escritas registradas no diário, penso, já, de antemão, que para alguns alunos-participantes, de fato as aulas reflexivas se transformaram em sinônimo de ação na prática, como fica evidenciado para mim na fala de Priscilla:

“pensei o quanto o aspecto financeiro influencia no trabalho (...) nem sempre o paciente tem o tratamento adequado, a situação financeira influencia (...) o ideal seria tratamento gratuito para todos. Vou tentar facilitar o atendimento quando isso estiver ao meu alcance”.

“queria poder acertar sempre por que um erro meu implica danos para outros (...) as tentativas levam ao acerto (...) sempre há tempo para tentar mais uma vez. Aprendi que tentar de novo pode ser cansativo mas vale a pena”.

Ao entrelaçar teoria e prática, encontra-se Dewey afirmando que o ser é capaz de promover mudanças atuando socialmente, não como reprodutor de antigas experiências, sem tecer críticas. Contrariamente. Mediante um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, objetivando modificar seu comportamento e, conseqüentemente, transformando-o em ser capaz de produzir mudanças sociais:

“a vontade de respeitar a dor dos outros. (...) você nunca saber realmente o que o paciente sente, então devo ser cautelosa nos procedimentos de atendimento. (...) Vou buscar sempre tentar me colocar na “pele” do outro (...) porque sei que só sabe da dor quem está sentindo, (...) o fato de tentar me colocar no lugar do outro fará com que eu seja mais cuidadosa no dia-a-dia. Priscilla.

“recebi boas notícias como a recuperação dos meus pacientes que renderam elogios por parte do professor. Isso me motiva a cada dia melhorar e mais os meus conhecimentos”. Luciano

“(...) recebi o reconhecimento de um paciente, que me elogiou, isso me deu mais vontade de estudar e cada dia mais cuidar e fazer com zelo e carinhos o tto dos pcts”. Kaila

### **III.2 – MATHOS E PATHOS**

#### Conhecer e experienciar

Segundo Barguil (2000), uma nova Educação deve criar condições para que o aluno desenvolva a noção de totalidade, a qual se manifesta de variadas formas: na relação entre parte e todo, singular e plural, figura e fundo. Ele deve ser instigado a perceber mudanças que ocorreram na sua percepção inicial e final dessas vinculações, possibilitando-lhe alargar a sua

compreensão quanto ao caráter histórico, processual e parcial do conhecimento, bem como do relevo da interação social na sua construção.

O estágio se estabelece como uma ferramenta mediadora entre a teoria e prática e no meu ponto de vista, reflete pontualmente na vida do aluno. Suscita medo, ansiedade, receios, mas, de acordo com Luciano: *“O estágio contribuiu e continua contribuindo para o desenvolvimento de vários trabalhos relacionados aos Estudos de Casos atendidos na faculdade”*.

A superação, quem sabe não acene como indício de uma possível transformação. Desse processo, advém um conhecimento que é crítico, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela:

“Hoje tivemos noções teóricas sobre a interpretação do eletrocardiograma (...) ainda tenho muita dificuldade no assunto creio que seja por causa do meu pouco interesse na área”. Luciano.

“hoje foi dia de visitar uma empresa que confecciona próteses (...) aprendemos todo processo de fabricação (...) foi uma experiência importante pois serviu para melhorar meus conhecimentos na área”. Juliano

Infelizmente, ao adentrarmos a área da saúde, teremos que estar preparados para lidar diariamente com questões existenciais, como a dor, o sofrimento, a morte bem como com questões profissionais, como os sentimentos de frustração e impotência diante de algumas doenças. Todas as doenças, de uma maneira ou de outra, correspondem a uma perda, ou distorção, do amor ou da fé. Nesse sentido, no estágio supervisionado, Luciano e Kaila descrevem uma situação por eles vivenciada:

“meu dia terminou com uma notícia que me deixou muito triste (...) o paciente de meu estudo de caso faleceu, isso me deixou muito mal pois acredito que me dediquei integralmente ao mesmo”. Luciano

“vivenciei várias emoções: tensão, alívio, tristeza. Essa última porque soube da notícia do falecimento de um paciente meu, o qual atendia desde agosto, vivi algo totalmente novo, já um aprendizado para minha vida profissional”. Kaila.

Uma missão que envolve amor afeto, dedicação e acima de tudo, em minha opinião, através de um aprender a conviver em uma dinâmica que envolve o aprender a ser, ou seja, na solidariedade, no respeito ou como já defendia Paulo Freire para quem ninguém aprende nada



Penso que cuidar do aluno é avaliar todo dia, ensinar o aluno a aprender a aprender, tecer o conhecimento próprio, uma vez que quem não estuda não tem aula para dar e quem não aprende não pode fazer o aluno aprender. O aluno precisa aprender a ler a realidade e a avaliação influi diretamente nas expectativas de êxito e em seu autocontrole enquanto aprendiz. Penso ser impossível compreender um processo efetivo de inovação educativa sem transformar as práticas de avaliação utilizadas para julgar a aprendizagem dos alunos.

“a correria começou – portfólio, muitos artigos, resumos.....isso não avalia o grau de conhecimento e instrução dos acadêmicos, é somente algo que nos dá dor de cabeça”. Kaila

“hoje foi uma correria só. Me estressei fazendo os últimos ajustes no projeto de monografia mas consegui encontrar um ponto que justificasse e me motivasse na realização da mesma”. Gerlândio.

“realizei a atualização dos artigos para o meu portfolio do estágio e estudei um pouco da disciplina. Também digitei alguns itens do meu TCC. A maior dificuldade disso tudo é a falta de um computador. Sendo assim, tenho que ir até uma lan house para digitar tudo isso”. Luciano

O processo avaliatório, por exemplo, que normalmente é centrado no que cada aluno pode fazer sozinho, na teoria vygotskiana é um erro. O que deve ser avaliado é a capacidade que o aluno tem de fazer coisas colaborando com os outros, compartilhando e recebendo instruções. Será de fato que as ferramentas – TCC, monografia, portfólio – de fato avaliam o conhecimento do aluno? Será que ainda podemos pensar em um processo de mão única e não colaborativo?

Enquanto educador, construtor da ponte mediadora entre o aluno e o aprender, somos capazes de ser sim a minoria que a princípio incompreendida, às vezes perseguida possamos disseminar a semente do respeito pela solidariedade com o outro, cooperação com o outro. Ao menos tentar, pois estamos presos a um sistema configurado de circunstâncias sociais, políticas e históricas que muitas vezes nos determina.

“estive pensando sobre o que mudaria se os professores dos ciclos de estágio soubessem o real impacto que eles causam sobre os alunos e futuros profissionais. Nós alunos, ávidos pelo conhecimento estamos a todo o momento observando como eles se portam em determinadas situações e eles acabam se tornando verdadeiros espelhos. A paixão, empolgação que eles passam sobre o que é ser fisioterapeuta exerce uma influencia que talvez eles desconheçam. Felizmente tenho tido excelentes modelos, é claro que um pouco de bom senso sempre é bom”. Júnior

Na perspectiva de Holloway (2002, p.273), no capitalismo, o fazer humano e criativo é reduzido ao processo desumanizante do trabalho abstrato, à produção de valor. Penso, dessa

maneira, que não podemos mais permanecer inertes diante de um poder que gera a cada dia a fragmentação e o isolamento Para Morin (2003, p.15-17), a realidade é feita de laços e interações, sendo que na visão de Holloway estamos diante de um poder que findou por fragmentar e isolar as pessoas. Torna-se imprescindível que nós, professores tenhamos uma atitude reflexiva sobre nosso papel, nossa atuação em sala de aula. Muitas vezes somos espelho para nossos alunos. O que se avalia acaba determinando, em boa medida, o que se ensina e como se ensina.

Talvez, fique a partir dos relatos acima, a pergunta crucial da ética, a saber, quais as conseqüências da minha ação?

### III.4 – PERCEPÇÕES

Devemos cada vez mais no processo ensino-aprendizagem aprender a olhar o aluno, aprender a conhecer o seu meio, a respeitar a sua língua, a sua cultura ou como afirma Coelho, sua história pessoal. O caminho para um mundo menos complexo está nessa partilha, no compartilhar de idéias, na construção de um pensar de modo diferente, no tornar o ser de fato conhecedor crítico a cada dia. O seu agir ao longo do tempo estará centrado na formação que vier a ter no presente.

“aceitei (elaborar o diário) pelo imenso respeito e confiança que a professora que me propôs a idéia inspira”. Junior

“Ao final desse semestre posso afirmar que a experiência adquirida foi fundamental para o meu crescimento como estudante. Acredito ter me esforçado bastante mas tenho certeza que ainda posso melhorar”. Luciano

“aprendi a admirar a força de vontade. Vi que muitos pacientes têm uma grande força de vontade e conseguem melhores resultados (...) até naquilo que se faz sempre, pode-se aprender mais. Tentarei estar aberta sempre para o aprendizado”. Priscilla

“Estou muito apreensiva sobre o meu futuro. Já sou quase uma fisioterapeuta”. Kaila

“Afim não somos apenas máquinas de busca do conhecimento, somos seres humanos e no final somos tudo isso.”. Junior

Analisando todas as escritas silenciosas, talvez em muitos momentos angustiantes, mas em outras de verdadeiros guerreiros, reflito, penso e concordo com Almir Sater e Renato Teixeira:

Hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe  
Eu só levo a certeza / De que muito pouco eu sei

E nada sei Cada um de nós / Compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom / De ser capaz / De ser feliz  
TOCANDO EM FRENTE

### III.5 – Síntese da Análise - Conclusão

Ao construir esta última etapa da minha dissertação, refaço mentalmente todo o percurso trilhado para que eu pudesse viabilizar esta pesquisa: a elaboração do projeto, a definição do foco de estudo, dos instrumentos de coleta, até o momento da análise e discussão dos resultados obtidos.

Com certeza todo um processo do qual certamente não saio da mesma maneira que entrei. Foram transformações que trouxeram melhoramentos significativos para meu desenvolvimento enquanto professora e pesquisadora.

Este processo me possibilitou responder as duas perguntas de pesquisa que norteiam esta pesquisa, a saber:

- 1) Como desenvolver um processo reflexivo com formandos de fisioterapia em processo de estagio supervisionado?
- 2) Qual a repercussão do processo de reflexão na construção e reconstrução de sua identidade?

Desenvolver um processo reflexivo com alunos que, ao longo de sua vida escolar findam por serem tratados muito mais como seres receptivos, sem direito a fala, sem direito a expressar sua própria opinião, certamente não é um percurso fácil.

Muitas dificuldades foram encontradas ao longo do meu trilhar. Desde a própria resistência do aluno em expressar suas idéias, opiniões, tecer criticas acerca de determinado assunto, Uma nova prática metodológica nem sempre é fácil de ser implementada.

No entanto, insisti, persisti e fiz das minhas aulas momentos de constantes questionamentos, debates, trocas de idéias e experiências. Meu aluno sempre tinha no que pensar algo com o que se ocupar, com o que refletir.

A partir das novas práticas metodológicas, os alunos foram conseguindo compreender a importância que a escolha de cada um teria nos anos subseqüentes, afinal, estarão em contato direto com seres humanos sensíveis, fragilizados, ansiosos.

O curso gerou sustentabilidade para o aluno; na caminhada construída a partir dos estágios supervisionados realizados puderam, revelar que, ao se oportunizar ao aluno a junção teoria e prática concomitantemente, podem-se verificar indícios de transformação. Há, nos alunos, uma preocupação fundamental com os caminhos que percorrerão; com o quanto devem de respeito e compreensão pelo paciente; do quanto ainda poderão aprender cada vez mais.

Os alunos puderam se perceber cidadãos novos, com novos agires e penso que foram conduzidos ao conhecimento e ao saber produzir saberes. Interagindo com outras pessoas, com seus pacientes sempre em uma relação de respeito, volto a afirmar.

Os diários me apresentam pessoas diferentes, com diferentes opiniões, afinal, estamos em evolução diariamente. Souberam expor com clareza o que pensavam seqüenciar fatos com coerência, narrando com detalhes sua jornada ao longo da construção dos diários. Expuseram também que o papel mediador do professor possibilitou ao grupo viver uma experiência e como diz Foucault (apud Kohan, 2003, p.13) algo do qual a própria pessoa sai transformada.

Este foi só o início de um processo que aponta para o fato de que toda e qualquer mudança no ambiente de ensino-aprendizagem somente transcorrerá se o professor, peça fundamental no processo de construção do conhecimento, for um ser reflexivo, crítico e que certamente compartilhará disso com seus alunos, propiciando aos mesmos situações de interação em sala de aula, momentos colaborativos que farão, seguramente, com que aprendam a conviver harmonicamente em equipes, processo este que possibilita que conheçam mais sobre si próprio e sobre a realidade que os circunda

Sinto também que o convívio diário com os alunos muitas vezes constrói elos que em sala de aula muitas vezes não percebemos. Evidencio isso com a fala de Júnior, um dos meus alunos escolhido para elaborar o diário:

*“Obs: Professora, gostei muito do diário, escrevi um pouco de mim, o que faço no dia a dia. Espero que dê pra ajudar a senhora. Um grande beijo. Júnior.”*

Prova também, para mim, que não é mediante o distanciamento, por acreditarmos sermos formados, termos mais experiência, que devemos nos colocar em posição de autoritários. O amor e o afeto certamente podem contribuir para a formação de seres mais humanos e que certamente levarão isso para o cotidiano propiciando certamente um atendimento mais digno, mais humano.

Não dá para pressupor que a repercussão desse processo seja igual para todo mundo mesmo porque somos unos, mas penso ter plantado uma semente e a priori dependerá de um contínuo, de outros pesquisadores, de outros mestres para que assim o aluno venha a ser instigado a desenvolver seu pensamento reflexivo.

Quanto às percepções dos alunos, foi possível verificar que houve avanços significativos, principalmente se levar em consideração o fato de que ao longo dos anos, apenas lidando com o teórico, passam a enfrentar novas realidades ao adentrarem ao universo do estágio supervisionado.

Quando têm como clara a imagem do professor como sinônimo de respeito e confiança; quando conseguem vislumbrar que o 'todo' experiencial que viveram lhes faz crer que podem se melhorar mais e mais.

Suponho que, quando eles reiteram ter aprendido mais com o estágio supervisionado, momento em que puderam estar em contato direto com o ser humano e todas as suas fragilidades, é possível identificar indícios de transformação. Tiveram a oportunidade de construir uma identidade a partir da idealização que fazem de si próprios enquanto profissional fisioterapeuta, as motivações conscientes e inconscientes na opção profissional, as dificuldades que terão ao longo do caminho.

De acordo com Morin (1996, p.100) a consciência da complexidade faz-nos compreender que não poderemos nunca escapar à incerteza e que não poderemos nunca ter um saber total. De acordo com o mesmo autor, o regresso ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, significa experiência, donde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que afasta do começo.

Penso ser imprescindível que professores tenham conhecimento desses aspectos, devendo preocupar-se não apenas com questões curriculares e pedagógicas, mas também com o modelo de relação professor-aluno, considerando o seu papel fundamental na formação da identidade do futuro profissional da área da fisioterapia.

Os estudantes foram transpondo barreiras, superando suas dificuldades e pouco a pouco desenvolvendo sua capacidade de aprender autonomamente, possibilitando assim o desencadear de sua auto-estima.

Sendo as relações humanas pautadas nas interações com os outros, ao longo dessa jornada penso ter possibilitado aos meus alunos a chance de se transformar, de reconstrução identitária no momento em que detectaram que o seu saber poderia ser o diferencial na vida do outro, no caso, o paciente. Processo identitário pelo fato de que ao longo do caminho foram, os alunos, se metamorfoseando, construindo e reconstruindo suas identidades.

Concluo esta etapa da minha pesquisa deixando para o leitor o relato de um aluno e que no meu ponto de vista permitiria novos estudos, novas pesquisas. Aqui, peço inicialmente uma reflexão em torno de sua escrita:

“Visitei meu tio durante o feriado. Vi a alegria dele e da minha família em me ver, como forma de gratidão e respeito. Fui o responsável por todo o tratamento de fisioterapia dele durante as férias de junho e julho. No início de junho ele havia sofrido um AVC isquêmico no hemisfério cerebral esquerdo depois de ter sofrido uma arritmia por conta de uma medicação prescrita de forma errada. Acompanhei ele desde a saída do hospital até o final das férias. Tive oportunidade de entrar em contato com todas as fases dessa doença tão limitante. Vi de perto todas as suas repercussões, tanto no paciente quanto na família. Era meu tio. Será que havia aprendido o suficiente para lhe oferecer o melhor, da forma mais honesta possível? (...) Me senti com uma enorme responsabilidade e como tutor daquela parte da minha família durante aquele momento tão difícil (...) Nesta fase vi e vivenciei a necessidade e a importância da abordagem biopsicossocial dos pacientes e da família. (...) Aos trinta e cinco dias ele andou a primeira vez! Vi nos olhos dos meus primos, da minha mãe e meu irmão mais novo uma alegria que não sei como explicar. (...) Minha prima chegou a dizer: “foi um milagre”. É verdade que existe participação divina em quase tudo que acontece em nossa vida e particularmente acho que Ele me preparou para tudo aquilo, sabia que eu seria necessário. Tive a sensação de ter valido a pena tudo que já havia estudado”. Gerlândio.

## INCOMPLETUDES

O mundo está doente.

Precisamos mais do que nunca de um mundo de regeneração. O eixo do tempo está acelerado e a passagem do tempo não é mera percepção. Atinge a tudo e a todos em geral.

Tenho consciência de ter escolhido para meu futuro áreas das mais essências a vida humana – saúde e educação. Sinto que meu exemplo é a chave de transformações.

Pressinto que sou o elo, que em sala de aula posso ajudar na formação de futuros profissionais fisioterapeutas. Ajudá-los a ultrapassar seus obstáculos mentais, suas dúvidas, incertezas e obstáculos emocionais.

Nada pronto tudo a construir, desenvolver cada dia mais uma atitude reflexiva crítica, para que tenham a percepção que o lado humano jamais pode ser colocado em segundo lugar. Que devem a cada dia ter respeito por todo ser humano que a eles forem designados.

Transformar as aulas em momentos de partilha do saber, pois hoje tenho claro, após esta pesquisa, que pude aprender muito com meus alunos e que certamente Cury está certo ao dizer que os grandes também podem aprender com os pequenos. Penso inclusive que as faculdades direcionadas para o campo da saúde deveriam ter Filosofia como disciplina: trabalhar as emoções, valores, humanismo ao invés do mecanicismo que temos hoje em voga.

Em minha opinião, a Educação se faz quando as duas pessoas inseridas estão a fim de aprender. O aprender e o ensinar a todo o momento, compartilhado. O não ter medo de aprender com as crianças, com o menino de rua, com o idoso. Importante e necessário refletirmos hoje, enquanto profissionais da saúde, sobre o papel do ser humano como pessoa e não algo sem conteúdo.

Todo ser humano merece nosso respeito e não estão aqui apenas por estar e sim para participar, atuar em prol da construção de solos mais férteis a cada dia.

Penso como Holloway (2002, p.262), que não há deuses de nenhum tipo, nem o dinheiro, nem o capital, nem as forças produtivas, nem a história: nós somos os únicos criadores, os únicos salvadores possíveis, os únicos culpados. A aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam com a ajuda e o apoio que recebem de outras pessoas.

Podemos e devemos olhar o futuro profissional fisioterapeuta como agentes de transformação, pois, desta maneira, talvez vejamos mundo iniciar um processo de recuperação.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo:Cortez,2006.

ARANHA, M. L. A **História da educação.** Disponível em: [www.filosofiavirtual.cjb.net](http://www.filosofiavirtual.cjb.net).  
Acessado em 22.05.2008.

AZEVEDO, A. **O cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 1971.

BACHELARD, G. A epistemologia. Lisboa: Edições 70, 1990.

BADIOU, A. **O que é pensar?** Cadernos da Subjetividade. São Paulo: PUC, 1996.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

BARGUIL, P.M. **Há sempre algo novo!** Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BONNIOL, J. J; VIAL, M. **Modelos de Avaliação - Textos Fundamentais.** São Paulo: Artmed, 2001.

BRUNER, J. **Sobre a teoria da instrução.** São Paulo: Phorte, 2001.

CELANI, M.A.A.(2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: VILSON, J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001.

CHAPLIN, C. **Minha vida.** São Paulo: Jose Olimpio, 2005.

CHAUI, M. **Convite a filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

CURY, A. **Pais brilhantes, Professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

- CURY, A. **O Futuro Da Humanidade - A Saga De Marco Pólo**. São Paulo: Sextante, 2005.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 1998.
- DELORS, J. **A educação para o século XXI – Questões e Pespectivas**.São Paulo: Artmed, 2005.
- DELVAL, J. **Aprender a aprender**. São Paulo: Papirus,1997.
- DEMO, P. **A Tecnologia na Educação e na Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/pdemo.htm>. Acessado em: 18.04.2008.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. Macmillian,1938.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: OLIVEIRA, A.M. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1994, v. XL p.245 -264.
- DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G.(2002). **Paz, como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. Rio de Janeiro: Athenas, 2002.
- FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professoras?** São Paulo: Autentica, 2003.
- FLORES, F. **Pedagogia e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1989.
- FREIRE, P. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. Paulo Freire e a Formação de Educadores: Múltiplos olhares. In: WERTSCH, V; DEL RÍO, P; ALVARES, A. **Estudos socioculturais.** São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness.** New York: Seabury Press, 1973.

FREITAS, N.G. **Escola competente.** Rio de Janeiro: Wak, 2003.

GADAMER, H.G. **Truth and method.** New York: Continuum, 1975.

GALENO, A., CASTRO, G; SILVA, J. C. Por uma ciência que sonha. In: GALENO, A. **Complexidade à Flor da Pele** – Ensaio sobre Ciência, Cultura e Comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, C.M. (1992) A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GILLHAM, B. **Case Study Research Methods.** Padstow: Continuum, 2000.

GÓES, M.C.R. **Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito.** Revista Educação & Sociedade, v.42. Campinas: Cedes, 1992.

GÓMEZ, A.I P. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo. In António NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder.** São Paulo: Viramundo, 2002.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. Longman, 1992.

KOHAN, W. O. **Infância, Entre Educação e Filosofia**. . Belo Horizonte: Autenticas, 2003.

LAPLANE, A.L.F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Rio Grande do Sul: Unijuí,2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, C. A; MACEDO, L. S. Os professores em formação inicial e as representações sociais sobre os conteúdos da formação. In: Anais em CD-ROM do *XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2003.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, M. A. **Educação para o pensar**. São Paulo: CBFC, 2002.

LORIERI, M. A; RIOS, T.A. **Filosofia na Escola – O prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARKOVÁ, I. A three-step process as a unit of analysis in dialogue. In:MARKOVÀ, I; FOPPA, K. **The dynamics of dialogue**. New York: Springer-Verlag, 1990.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 1996.

MATURANA, H; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MERCER, N. **The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners.** Multilingual Matters, 1995.

MOITA L. P. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA L. P; BASTOS, L. C. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez: 2003.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological research methods.** Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 1994.

NOVOA, A. **Vida de professores.** Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ORLANDI, E. P. **A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura.** Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986 .

PALMER, A.M; BURNS, S; BULMAN, C. **Reflective practice in nursing, the growth of the professional practitioner.** London: Blackwell Scientific Publication, 1994.

- PARÉ, A. **Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle**. Quebec : 1987.
- PELLANDRA, N.M.C. **Tão longe, tão perto: as Nize(s) dialogam com Espinosa**. Santa Cruz do Sul: Edunise, 2005.
- PEREIRA, A. R. V. V. **Políticas sociais e corporativismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PETRAGLIA, I. **Complexidade e Auto-ética**. Eccos, Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, vol. 2, no. 1, 2000.
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.
- PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, J. A. **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.
- RAJAGOPALAN, K. Classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M; CARMAGNANI, A. M. G. **English as a Foreign Language: Identity, Practices, and Textuality**. São Paulo: Humanitas, 2000.
- RIOS, A. T. **Compreender e Ensinar – Por uma docência da melhor qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIVERO, C. M.; GALLO, S. **A formação de Professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, v. 1, p. 125-144, 2004.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHILLER,F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987.

Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/schon87.htm>.> Acesso em: 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, J. E. P. **Coffito fala à TV Justiça sobre leis que estabelecem a atuação profissional**. Disp. em <http://www.sociedadefisioterapia.com.br/index.asp?ch=not&cod=287> acessado em 20.11.2007.

SIMON, R. **La estrutura es el destino: una entrevista con Humberto Maturana**. Sistemas Familiares.Chile, 1987.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem** – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

TAVARES,J. **Formação e inovação no ensino superior**. Lisboa:Porto,2003.

TEIXEIRA, A. **John Dewey** – Vida e Educação. Edições Melhoramentos, 1978.

TEIXEIRA, M. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira**. São Paulo: Loyola, 1992.

TERENA, M. Educação indígena. In **Aberto 21**, Brasília, ano 03,1984.

TISHMAN, S. **A cultura do pensamento na sala de aula**. São Paulo: Artmed, 1999.

VALENTE, J. P. Resgatando sentidos. In: MELO, J. A. C. **Educação: razão e paixão**. Rio de Janeiro: ENSP, p.99-108, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2000.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WENGER, E. **Communities of practice – Learning, Meaning and identity**. Cambridge University, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.