

ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS E INSTITUCIONAIS PARA A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA

ANALYSIS OF NATIONAL AND INSTITUTIONAL GUIDELINES FOR USE OF ACTIVE TEACHING-LEARNING METHODOLOGIES IN PHYSIOTHERAPY UNDERGRADUATE COURSE

Gisele Silveira Blanco 1

Tainá Fernandes 2

Vanderlei Folmer 3

Andreia Caroline Fernandes Salgueiro 4

Mestra em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1818629639206348>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-5724>.
E-mail: gsb.om75@gmail.com

Acadêmica do curso de Fisioterapia, Universidade Federal do Pampa. 2
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4677885822887152>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-8075>.
E-mail: tainafernandes.aluno@unipampa.edu.br

Doutor em Bioquímica toxicológica, Universidade Federal do Pampa. 3
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8135232309980269>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6940-9080>.
E-mail: vanderleifolmer@unipampa.edu.br

Doutora em Bioquímica com pós-doutoramento em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa. 4
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5529127283220286>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4770-2379>.
E-mail: acfsalgueiro@gmail.com

Resumo: Estudo qualitativo, a partir de análise documental, com objetivo de investigar as congruências acerca da utilização de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) em um curso de graduação em Fisioterapia. Foram estudados, a partir de análise de conteúdo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Fisioterapia e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de uma instituição federal de ensino superior. Os dados mostraram que existem congruências entre os documentos e que são feitas menções diretas ou indiretas e recomendações ao uso das MAEA no texto do PPC. O estímulo ao protagonismo e autonomia do estudante é citado mostrando a compreensão da importância da participação deste como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Destaca-se a falta de previsão de estratégias diretas para a utilização das MAEA. Propõem-se a realização de estudos que possam identificar as motivações e preferências dos professores quanto a utilização de métodos tradicionais ou ativos de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. Currículo de graduação. Educação em Fisioterapia. Projeto Pedagógico. Diretrizes Curriculares.

Abstract: This is a qualitative study, based on documentary analysis, with the objective to investigate whether there are similarities about the use of Active Teaching-Learning Methodologies (ATLM) in an undergraduate course in Physiotherapy. We study, from content analysis, the National Curricular Guidelines for the undergraduate course in Physiotherapy and a Pedagogical Course Project (PPC) of a federal university. Analyzed data showed that there are congruences between the documents, and that direct or indirect mentions are made in the PPC for ATLM use. The stimulus to the student's protagonism and autonomy is mentioned, showing the understanding of the student's participation importance as an active subject in the knowledge construction. The lack of foresight of direct strategies for the ATLM use is highlighted. It is proposed to carry out studies that identify the professor's motivations and favorites regarding the use of traditional or active teaching methods.

Keywords: Active Learning. Undergraduate Curriculum. Physiotherapy Education. Pedagogical Project. Curricular Guidelines.

Introdução

Um dos principais desafios para docentes do ensino superior tem sido a busca por uma prática pedagógica capaz de auxiliar na formação de cidadãos éticos, críticos, reflexivos, transformadores e humanizados. Assim, a cada dia se torna mais extensiva a busca por metodologias inovadoras que tenham como propósito ir além dos limites da técnica e do tradicional para alcançar a formação integral destes profissionais (GEMIGNANI, 2012).

Neste contexto, apresentam-se as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA). Segundo Richartz (2015), as MAEA possuem como base teórica o desenvolvimento da autonomia, qualidade esta que torna o aluno capaz de questionar e modificar a realidade em que vive. O desenvolvimento de posicionamento autônomo ainda leva o estudante a construir o seu próprio conhecimento e deixar então de recebê-lo de forma passiva pelo docente.

Em cursos da área da saúde, o uso de metodologias ativas não é novidade. De fato, os primeiros relatos vêm da década de 1960, na universidade de Mc Master no Canadá. Na ocasião, um grupo de médicos fez do descontentamento com suas experiências educacionais e do desejo de oferecer aos estudantes de medicina vivências menos monótonas de aprendizado, a motivação para implantar uma proposta de currículo totalmente diferente. Este programa educacional é conhecido hoje em dia como “*problem-based learning*” (PBL), e em português, “aprendizagem baseada em problemas” (APB) (SERVANT-MIKLOS, 2018).

No Brasil, Freire é um dos autores que pauta sua obra na defesa da autonomia do estudante, afirmando que ensinar não é meramente transmitir conhecimento e sim oferecer formas e possibilidades para que o próprio estudante possa construí-lo (FREIRE, 2011a). Teixeira, Silva e Brito (2019) ressaltam que as mudanças que englobam a práxis educativa têm destacado a importância de novas habilidades pedagógicas que incentivem os discentes para o aprender a aprender. Seguindo este norte de autonomia e protagonismo, o método ativo foi inserido na área da saúde primeiramente nos cursos de medicina e enfermagem.

Uma das Universidades que serviu como berço para implantação de métodos ativos no Brasil foi a Universidade Estadual de Londrina (UEL), com ênfase na metodologia da problematização com o Arco de Magueres. Nesse sentido, Berbel (2014) tem apresentado, através de seus estudos, o quanto duas décadas de experiência com a Metodologia da Problematização e suas implicações podem ser significativas e ricas. Assim, com os resultados desses estudos, é possível oferecer suporte aos docentes enquanto mediadores na formação de profissionais de saúde críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

A Fisioterapia, enquanto profissão de saúde, foi reconhecida legalmente no final da década de 1960, junto com a criação do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO). Surgiu com uma visão tecnicista e curativa, voltada puramente à reabilitação. Esta visão tem se modificado por vários fatores, entre eles, é possível destacar a necessidade advinda da comunidade, onde profissionais e usuários do sistema de saúde se direcionam à promoção de saúde e não apenas ao tratamento e cura. Essas exigências interferem na formação do fisioterapeuta e também pautam documentos norteadores da profissão, principalmente no que diz respeito ao perfil do egresso. Desta forma, cada vez mais as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam romper com o conceito de ensino “bancário” (FREIRE, 2011b), partindo para a busca de metodologias onde o protagonismo do profissional em formação confere autonomia e proximidade com a prática profissional (BERBEL, 2014).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Graduação em Fisioterapia deliberam acerca dos princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação de fisioterapeutas. Como encadeamento, é esperado que os documentos institucionais passem por reformulações em seus projetos pedagógicos, com a finalidade de entrar em consonância com as DCNs. Com isso, surge a seguinte questão: existe concordância entre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as DCNs em relação a utilização de métodos ativos de aprendizagem na graduação em Fisioterapia?

Assim, o objetivo deste estudo foi identificar as congruências entre um Projeto Pedagógico de Curso de Fisioterapia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Fisioterapia, no que se refere à utilização de MAEA.

Metodologia

Trata-se de uma análise documental com abordagem qualitativa. Segundo Silva *et al.* (2009), a pesquisa documental concede a análise de algum tema e/ou problema de forma indireta, por meio do estudo de documentos elaborados pelo homem, revelando assim seu modo de compreender determinada questão social. Gil (1991) salienta ainda que as pesquisas construídas com base em documentos são importantes pois proporcionam uma melhor visão de um determinado problema e apresentam hipóteses que conduzem à sua observação por outros meios.

A metodologia de análise de dados utilizada foi a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2011), onde três pilares cronológicos são utilizados para sua condução: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas fases muitas vezes são interpostas entre si.

Seguindo as fases de método preconizado por Bardin (2011), na fase inicial (pré-análise) deste estudo foi realizada a leitura flutuante de vários documentos norteadores para graduação em Fisioterapia. Dentre estes, foram selecionados dois textos como *corpus*: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Graduação em Fisioterapia (2002), enquanto documento norteador nacional, e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Graduação em Fisioterapia, este como referencial institucional. Buscou-se nos documentos orientações diretas ou indiretas acerca do uso de metodologias ativas na graduação em Fisioterapia. Na exploração do material foram utilizadas as regras da exaustividade, onde foi realizada a leitura de todas as partes do material escolhido e de sua pertinência, ou seja, atentando para a relevância dos documentos como fonte de informação (BARDIN, 2011).

A escolha do PPC do curso de Graduação em Fisioterapia deu-se por conveniência. O documento institucional passou por reformulações entre os anos de 2016 e 2018, entrando em vigor em 2019. O fato de ter sido reformulado recentemente, justifica a busca por pontos congruentes entre o PPC e as DCNs. Neste caso, a preferência do uso da expressão “congruência” sustenta-se com o significado de “Relação adequada (entre uma coisa e o fim a que tende)” (PRIBERAM, 2020).

Assim, foi determinada uma matriz analítica com questões norteadoras (apresentadas no quadro 1) como estratégia para a análise interpretativa do conteúdo do PPC na busca de determinados pontos de congruência com o que é encontrado nas DCNs.

Quadro 1. Questões norteadoras para análise do PPC.

Há referência direta no PPC em relação às DCNs?
Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram alusões ao protagonismo do aluno a que se referem as DCNs?
Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram referências ao protagonismo do aluno como orientação aos docentes?
Ocorre no texto referência direta recomendando a utilização de metodologias ativas/problematizadoras aos docentes do curso?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após análise dos documentos foram coletados os dados pertinentes ao objetivo do estudo, e assim se deram os resultados, estes que foram tratados e interpretados e são apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

Em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional foram aprovadas e homologadas pela comissão da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Documentos nacionais e internacionais serviram como base para elaboração das diretrizes, desde a Constituição Federal de 1988, a lei de criação do Sistema Único de Saúde (SUS), Leis de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de Educação, e documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS) até os instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.

Posteriormente, em fevereiro de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Fisioterapia. Esta apresentou-se mais direcionada à organização curricular, bem como aos conceitos, parâmetros, condições e procedimentos especificamente da formação de fisioterapeutas dentro do território brasileiro. Assim, tais diretrizes serviram como base para a estruturação, desenvolvimento e apreciação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Fisioterapia das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2002).

As DCNs, quando criadas, levaram em conta fatores como: o perfil do formando, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação. O mérito recomendado a partir das diretrizes é de que devem ser honrados aspectos elementares de cada área de saber, estimulando no estudante habilidades para a competência do aprimoramento intelectual e profissional de forma autônoma e contínua (BRASIL, 2002).

Neste sentido, quando analisadas as orientações fornecidas pelas DCNs acerca do uso das MAEA nos cursos de graduação em Fisioterapia encontrou-se o seguinte trecho:

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

Observa-se no art. 9º que as DCNs sugerem que as IES estimulem o processo de ensino-aprendizagem onde o aluno seja o ator principal e o docente seja o mediador. Lovato *et al.* (2018) reforça as metodologias ativas como sendo aquelas onde o aluno é o protagonista central, e o docente é o facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Defende que nos dias atuais os saberes em sala de aula deixaram de vir exclusivamente do professor e do livro didático, pois através das metodologias ativas o aluno é instigado a participar da aula através de debates, exposição de saberes, etc. Assim, acaba desenvolvendo competências que favorecem o seu processo de aprendizagem. Em consonância, Silva (2017, p. 9) afirma:

a metodologia ativa causa impactos na participação e formação integral a partir de diálogo e reflexões. O modelo ativo do fazer pedagógico é centrado na problematização, e não na memorização do conhecimento. Por isso, intensifica a formação de indivíduos pensantes e críticos, competências elementares à sociedade contemporânea.

As DCNs salientam também que o PPC deve incentivar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, oferecendo assim diferentes oportunidades de meios e estratégias para a construção do conhecimento. Neste contexto, entende-se que “as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, portanto, se buscamos a formação de alunos capazes de estabelecer diferentes interações tecnológicas e sociais, precisamos estabelecer práticas que conduzam a esse caminho” (LOVATO *et al.*, 2018, p. 167). Assim, através da necessidade de novas abordagens que facilitem a integração da teoria com a prática e do ensino com a extensão, muitas instituições de ensino têm buscado pelo emprego das MAEA (MARIN *et al.*, 2010).

Bertocello e Pivetta (2015) afirmam que com o direcionamento conferido pelas DCNs, o

PPC deve ser elaborado com autonomia e flexibilidade, respeitando a diversidade de contextos socioculturais aos quais os cursos estão inseridos, sem deixar de lado a busca da qualidade na formação. Neste sentido, após determinadas as questões norteadoras utilizadas na análise do conteúdo do PPC, foram encontrados alguns pontos de congruência conforme o que é estabelecido nas DCNs. Estes pontos congruentes são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Congruências entre DCNs e o PPC de Fisioterapia a partir das questões norteadoras

Questões norteadoras	Trechos encontrados no PPC (2018)
Há referência direta no PPC em relação às DCNs?	<p>“Sua redação espelha os aspectos organizacionais, estruturais e pedagógicos do curso empregados na formação dos graduandos. Tais aspectos são articulados com o Projeto Institucional (PI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso em questão, prezando pela inserção regional da Instituição e de seus graduandos” (p. 10).</p>
Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram alusões ao protagonismo do aluno a que se referem as DCNs?	<p>“A presente proposta contempla uma relação curricular “aberta e integrada” que visa oportunizar uma formação holística, multi e interdisciplinar, tendo como suporte a indissociabilidade entre teoria e prática, durante todo o processo de formação, de acordo com o contexto regional a qual o Curso de Fisioterapia da UNIPAMPA está inserido” (p. 11).</p> <p>“O Curso de Fisioterapia, desta forma, pretende formar egressos críticos e com autonomia intelectual, construída a partir de uma concepção de conhecimento socialmente referenciada e comprometida com as necessidades contemporâneas locais e globais” (p. 19).</p> <p>“Deste modo, o processo atual de formação deve ser articulado com o mundo do trabalho, rompendo a separação existente entre teoria e prática e estimulando os profissionais a desenvolver um olhar crítico-reflexivo que possibilite transformação dos métodos, tendo em vista a resolubilidade e a qualidade dos serviços prestados à comunidade” (p. 29).</p> <p>“Nessa perspectiva, é desejável que os profissionais de saúde tenham um perfil generalista e problematizador e que sejam preparados para trabalhar em equipe multiprofissional, atuando de acordo com os princípios e diretrizes do SUS. Isso se faz necessário para que ocorra a integralidade da atenção e o enfrentamento efetivo de todos os aspectos relacionados à saúde e vivenciados na prática laborativa” (p. 29/30).</p> <p>“O curso também tem por objetivo formar profissionais generalistas, humanistas, críticos e reflexivos, capazes de atuar em todos os ciclos de vida de forma autônoma e em equipe interdisciplinar e multiprofissional, visando à integralidade das ações (individuais e coletivas) em todos os níveis de atenção à saúde contribuindo para a manutenção da saúde e melhora da qualidade de vida do indivíduo e da comunidade. Ainda, objetiva preparar o futuro profissional a atuar respeitando os princípios éticos e bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade” (p. 39).</p>

<p>Estruturalmente, no texto do PPC, em quais pontos houveram referências ao protagonismo do aluno como orientação aos docentes?</p>	<p>“No geral, os docentes proponentes de projetos de ensino, pesquisa e extensão agregam aos componentes curriculares a busca pelo exercício da responsabilidade social, ouvindo as necessidades da comunidade e contribuindo, desta forma, para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com sua realidade social e ambiental. Todos os projetos dependem da existência de diferentes parcerias” (p. 19).</p> <p>Um dos objetivos específicos: “Desenvolver o senso crítico, investigador e conquistar autonomia pessoal e intelectual necessária para empreender contínua formação profissional” (p. 41)</p>
<p>Ocorre no texto referência direta recomendando a utilização de metodologias ativas/problematizadoras aos docentes do curso?</p>	<p>“O enfoque da pesquisa no Curso de Fisioterapia busca desenvolver habilidades nos discentes, como: a busca de alternativas para a solução de problemas, o estabelecimento de metas, a criação e a aplicação de modelos e a redação e a difusão da pesquisa de forma a gerar o conhecimento científico (p. 20)”.</p> <p>“As metodologias adotadas pelos docentes incluem: metodologia da problematização/aprendizagem baseada em problemas (parte da realidade, do estudo de casos/problemas) e demais metodologias pró-ativas” (p. 78).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme apresentado no Quadro 2 podemos afirmar que o Projeto Pedagógico em questão faz referência em seu texto sobre a articulação do PPC com os principais documentos norteadores, DCN, PI e PDI. No PPC também está registrado (p. 29/30) que constituem os pressupostos legais e normativos do curso, além de diversas leis e resoluções, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Fisioterapia: Resolução CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002, confirmando a relevância da determinação das DCNs como base para esta análise.

O artigo 9º das DCNs faz referência direta ao protagonismo do aluno quando o coloca como “sujeito da aprendizagem”. Na busca realizada no PPC, a alusão ao protagonismo do aluno foi encontrada em vários pontos, como a oportunização de uma formação holística, multi e interdisciplinar. A formação holística apresenta como premissa ensinamentos baseados nos:

problemas sociais, culturais e filosóficos, a fim de construir a prática educativa. Prática essa, que proporciona uma formação intelectual sólida, diferente, concentrada no crescimento intelectual, no pensamento crítico, flexível e criativo, nas habilidades e potencialidades do acadêmico (ALVES, 2016, p. 4).

A formação de profissionais críticos e reflexivos citada no documento, é vista hoje como um dos principais objetivos das IES, especialmente nos cursos da área da saúde. É notório o fato que estas instituições possuem grande responsabilidade pela geração de cidadãos éticos e conscientes, capazes de modificar a realidade da sociedade através dos seus conhecimentos. Estes cursos também visam a formação de sujeitos que apresentem, frente aos problemas da profissão, uma postura íntegra, baseada na ética e na moral (LADEIRA, 2018). Nessa perspectiva, o documento também destaca a pretensão por formar egressos com autonomia, esta que segundo Ladeira (2018) torna o indivíduo capaz de assumir a responsabilidade por si e pela sociedade, a partir do momento que desenvolve competências para solucionar problemas morais.

Compreende-se a autonomia como uma das principais competências desenvolvidas pelas MAEA. Conforme destacado por Ladeira (2018, p. 93), essas metodologias desenvolvem as

potencialidades do indivíduo e do seu grupo, motivando estes a “refletir diante do problema, relacionar sua história e ressignificar suas descobertas”. Em consonância, Mitre *et al.* (2008, p. 2.135) afirma que as MAEA visam:

formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades.

No PPC, também é mencionado o objetivo de formar profissionais generalistas e humanistas. Esses princípios são defendidos pelas DCNs, sendo que essas acrescentam a necessidade de se ter como base o rigor científico e intelectual, e apontam que o fisioterapeuta deve possuir “visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade” (DCN, 2002). Neste sentido, é possível perceber que a formação de profissionais para atuar nos dias atuais precisa ser calcada na premissa da necessidade de seres humanos autônomos preparados para intervir na realidade social em que vivem (NÓBREGA-TERRIEN *et al.*, 2010). Compartilhando deste pensamento, Sacristán e Gómez (2000, p. 11) reforçam que é indispensável que o processo de ensino-aprendizagem seja repensado, tendo em vista o objetivo de formar profissionais capazes de “intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais”, configurando assim a práxis educativa. Em consonância com os achados, Oliveira *et al.* (2015, p. 78) defende que:

A concepção problematizadora associada às MA de ensino-aprendizagem criam condições necessárias aos desafios não só da atual formação superior em saúde, mas também ao contexto e necessidades do SUS, com a educação permanente em saúde. A inovação, a ludicidade, a criticidade, dentre outros favorece um espaço de ensino-aprendizagem mais proativo. Educar significa envolver representações, significados, práticas, entre outros aspectos do cotidiano sociocultural.

Quando analisada a referência ao protagonismo do aluno como orientação para os docentes, notou-se que é feita menção àqueles que desenvolvem projetos de pesquisa, ensino e extensão, e que dentro das componentes curriculares lecionadas por estes, são propostas atividades que visam o desenvolvimento da responsabilidade social, criticidade e comprometimento com a comunidade. Segundo Pio *et al.* (2019), a proximidade com a prática mobiliza a aprendizagem de forma permanente a todos os envolvidos no processo. Enquanto aos estudantes é ofertada a experiência concreta da realidade, aos professores é oportunizado deparar-se com suas próprias limitações, impelindo-o, portanto, à busca constante de conhecimento.

Quanto à recomendação para a utilização de MAEA, é possível afirmar que o documento apresenta orientações para o emprego destas em sala de aula, e cita em seu texto algumas dessas metodologias. No entanto, não são traçados objetivos e estratégias específicas para a utilização das mesmas. Também não são definidos instrumentos que possam nortear os docentes na prática dessas metodologias. Gemignani (2012, p. 4) defende que:

o projeto pedagógico deve contemplar a diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de uma educação transformadora que, ao discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, transmita aos alunos conhecimentos que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade

em que vivem e permita a sua formação integral como cidadãos solidários, críticos, intervenientes e autônomos, o que tornará significativa a sua aprendizagem.

Com base em outros estudos, é possível afirmar que é inerente a definição de estratégias a serem utilizadas como suporte para atingir os objetivos pretendidos nos documentos (GOMES, 2016; NÓBREGA-TERRIEN *et al.*, 2010). Ou seja, talvez caiba questionar, até que ponto a falta de objetividade no que tange a determinação mais direta de utilização de MAEA, é uma das razões da estagnação do ensino em métodos mais tradicionais.

Apesar da mudança paulatina de matrizes curriculares, com o objetivo de conferir ao estudante uma visão mais holística, o pensamento cartesiano ainda é muito presente (VENDRUSCULO, 2020). O comportamento profissional individualista, mecanicista e fragmentado acaba sendo legitimado pela presença de grades disciplinares divididas entre teoria e prática. Ainda, segundo Vendrusculo (2020), outra questão bastante relevante à atuação profissional de forma sistêmica ocorre em relação à formação dos docentes. Muitos docentes foram graduados antes de 2002, ou seja, com visão rigidamente disciplinar, longe do modelo de saúde atual.

Ainda no que diz respeito a instrução para o uso de MAEA, percebe-se o direcionamento do enfoque da produção de pesquisa na busca do desenvolvimento de habilidades como: solução de problemas, estabelecimento de metas, entre outras. Estas são aptidões consideradas imprescindíveis para o aprimoramento da atuação profissional condizente com as necessidades de saúde da população (BRASIL, 2002). No entanto, ainda não é definitiva a visão de que o uso exclusivamente de MAEA seja a melhor escolha para a formação indicada pelas DCNs. Para Püschel *et al.* (2017), egressos do curso de enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, concordaram que receberam formação conforme habilidades e competências elencadas pelas DCNs para a enfermagem, independente das metodologias utilizadas.

Considerações Finais

Com o objetivo de analisar congruências do PPC de Fisioterapia de uma IES Federal em relação às DCNs para o curso de Graduação em Fisioterapia, no que diz respeito à utilização de MAEA, este estudo pode observar que existe congruência entre os documentos, e que é feita menção e recomendação para o uso de métodos ativos de diversas maneiras no texto do PPC. O estímulo ao protagonismo e autonomia do estudante também é exaustivamente citado e mostra a compreensão da importância da participação do estudante como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Pode-se considerar que o fato de não constarem no PPC estratégias mais objetivas e diretas sobre como utilizar as MAEA, abre passagem para alguns questionamentos: A falta de objetividade neste sentido pode convidar os docentes a uma acomodação nos métodos tradicionais? ou A falta de estratégias melhor delimitadas podem conferir maior liberdade ao docente, estimulando-o a executar com mais criatividade seu papel enquanto mediador? Destaca-se ainda a possível falta de experiência dos professores em trabalhar com as MAEA. Especula-se que muitos deles, enquanto bacharéis, tiveram suas formações com metodologias tradicionais. Desta forma, não apresentam conhecimento nem preparo para utilizar metodologias diversificadas em sua prática pedagógica. Com base nestes questionamentos, considera-se pertinente que sejam realizados estudos com objetivo de analisar as motivações dos professores quanto a preferência pela utilização de métodos tradicionais ou ativos, bem como seus benefícios e/ou eficiência na aplicação dos diferentes métodos na formação de fisioterapeutas.

Referências

ALVES, E. S.; Educação Holística: a educação que recebemos. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Curso de Pedagogia). Faculdade São Luís de França, Sergipe, 2016. Disponível em: <https://>

portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-8.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, N.A.N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BERTOCELLO, D.; PIVETTA, H. M. F. Diretrizes Nacionais Curriculares para a graduação em fisioterapia: reflexões necessárias. **Cadernos de Educação Saúde e Fisioterapia**, v. 2, n. 4, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.210/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de dezembro de 2001. Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 4/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CONGRUÊNCIA. In: **Dicionário da língua portuguesa. Priberam Informática**, S. A, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/congru%C3%Aancia>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação [online]**, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/K2t3kZ.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, M. Q. A construção de projetos pedagógicos na formação de profissionais da saúde. **Interdisciplinary Journal of Health Education**, Pará, v. 1, n. 1, p. 13-22, 2016. Disponível em: <https://ijhe.emnuvens.com.br/ijhe/article/view/35/4>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LADEIRA, T. L.; Reflexões bioéticas na formação do fisioterapeuta: perspectivas docentes e discentes. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Medicina, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/10640/1/Talita%20Leite%20Ladeira%20Tese.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, 13-20, 2010.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; GUERREIRO, M. G. S.; MOREIRA, T. M. M.; ALMEIDA, M. I. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000300018. Acesso em: 21 jun. 2020.

OLIVEIRA, D. K. S.; QUARESMA, V. S. M.; PEREIRA, J. A.; CUNHA, E. R. A arte de Educar na Área da Saúde: experiências com Metodologias Ativas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/60>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PIO, D. A. M.; BOCCHI, S. C. M.; VIEIRA, C. M.; CHIARELLI, M. Q. A reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 619-631, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992506>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PÜSCHEL, V. A. A., COSTA, D., REIS, P. P., OLIVEIRA, L. B., CARBOGIM, F. C. Nurses in the labor market: professional insertion, competencies and skills. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online], v. 70, n. 6, p. 1220-1226, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000601220. Acesso em: 26 ago. 2020.

RICHARTZ T. Metodologia Ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422>. Acesso em 21 jul. 2020.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª. ed. Porto Alegre, 2000.

SERVANT-MIKLOS, V. F. C. Fifty Years on: A Retrospective on the World's First Problem-based Learning Programme at McMaster University Medical School. **Health Professions Education**, v. 5, p. 3-12, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301118300592>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR, 2009**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

SILVA, A. R. L. Modelo ativo do fazer pedagógico. In: **Metodologia ativa na educação**. Andreza R. L. da Silva, Patricia Biegging, Raul I. Busarello, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/Abqklhrq5.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TEIXEIRA, R. L. P.; SILVA, P. D.; BRITO, M. L. A. Aplicabilidade de Metodologias Ativas de Aprendizagem Baseada em Problemas em Cursos de Graduação em Engenharia. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.8, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/946>. Acesso em: 28 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia - Bacharelado**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/816/9/PPC_%20Fisioterapia_Uruguaiana.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

VENDRUSCULO, A. P. A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais e do clima organizacional na formação profissional em fisioterapia. **Tese de Doutorado**. (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, 2020.

Recebido em 11 de setembro de 2020.

Aceito em 06 de maio de 2021.