

Práticas pedagógicas de docentes fisioterapeutas

Juliana Braga Facchinetti Moura
Suzana Feldens Schwertner

Resumo: A prática observacional pode possibilitar o contato com a realidade, permitindo uma análise sobre a complexidade que se apresenta a instituição, possibilitando uma reflexão sobre os desafios e capacidades para o exercício da docência (ZINKE; GOMES, 2015). Dessa forma, o presente estudo teve o objetivo de investigar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia. Como objetivos específicos, identificar as experiências mais importantes durante a trajetória profissional e as formações pedagógicas dos docentes fisioterapeutas atuantes no Ensino Superior. A presente pesquisa teve abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Foram convidados a participar da investigação os docentes fisioterapeutas atuantes no curso de Fisioterapia de uma instituição de Ensino Superior particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2019. A produção de dados só teve início após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Univates. Inicialmente, foram solicitados dados sociodemográficos dos participantes e em seguida foi realizada, pela pesquisadora, uma observação sistemática durante uma aula de cada participante, seguida da realização da entrevista semiestruturada. A presente pesquisa utilizou a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), produzindo subsídios importantes para construção de discussões acerca das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia. Após análise dos resultados e discussões, pode-se perceber que a maioria dos fisioterapeutas possui mais de cinco anos atuando como docentes e não realizou formação pedagógica. A maior parte dos participantes realizou aula expositiva como metodologia no dia da observação. Durante as observações das aulas, uma docente se destacou apresentando perfil questionador, crítico e reflexivo. A presente pesquisa sugere que novos estudos sejam realizados destacando a importância de formações pedagógicas para docentes do Ensino Superior. Além disso, recomenda que os docentes incentivem seus alunos a adquirirem conhecimento prévio do conteúdo; que diversifiquem as estratégias de ensino, utilizando postura provocativa, com perfil criativo, crítico, reflexivo, estimulando seus discentes a apresentarem a mesma postura.

Palavras-chave: Ensino Superior. Docência. Fisioterapeutas.

Pedagogical practices of teachers physiotherapists

Abstract: Observational practice can enable contact with reality, allowing an analysis of the complexity that the institution presents, enabling a reflection on the challenges and capacities for the exercise of teaching (ZINKE; GOMES, 2015). Thus, the present study aimed to investigate the pedagogical practices used in the teaching and learning process in physiotherapy classes. As specific objectives, identify the most important experiences during the professional trajectory and pedagogical formations of physiotherapists working in Higher Education. The present research had a qualitative, descriptive approach of the case study type. Physical therapists working in the physiotherapy course of a private higher education institution in the city of Vitória da Conquista - Bahia in 2019 were invited to participate in the research. Data production only began after the approval of the project in the Research Ethics Committee of



Univates. Initially, sociodemographic data were requested from the participants and then a systematic observation was performed by the researcher during a class of each participant, followed by the semi-structured interview. The present research used Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011), producing important subsidies for the construction of discussions about the pedagogical practices used in the teaching and learning process in physiotherapy classes. After analyzing the results and discussions, it can be perceived that most physiotherapists have more than five years acting as teachers and did not perform pedagogical training. Most participants took an expository class as a methodology on the day of observation. During the observations of the classes, a teacher stood out presenting a questioner, critical and reflective profile. This research suggests that further studies be conducted highlighting the importance of pedagogical formations for higher education teachers. In addition, it recommends that teachers encourage their students to acquire prior knowledge of the content; to diversify the teaching strategies, using provocative posture, with creative, critical, reflective profile, encouraging their students to present the same posture.

Keywords: Higher Education. Teaching. Physiotherapists.

Introdução

O primeiro curso de Fisioterapia no Brasil foi criado em 1951, com o propósito de formar técnicos; apresentava, inicialmente, um ano de duração, sendo posteriormente modificado para dois anos de curso (PETRI, 2006). O fisioterapeuta, em 1963, era considerado pelo Conselho Federal de Educação como auxiliar médico. O ensino da Fisioterapia limitava-se aprender a manusear aparelhos, realizar simples massagens e exercícios, respeitando a prescrição e responsabilidade médica pelos pacientes (BARROS, 2009).

No dia 13 de outubro de 1969, com o Decreto-lei nº 938/69, a Fisioterapia foi reconhecida como um curso de nível superior, com duração de três anos. No ano de 1983, o Conselho Federal de Educação aumentou a duração do currículo mínimo para quatro anos letivos. Entretanto, em 1966, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Ministério da Educação concedeu autorização para que as universidades elaborassem seus próprios currículos (BARROS, 2009).

A Fisioterapia é uma ciência na área da saúde que pesquisa, analisa, previne e recupera as desordens cinéticos funcionais que acometem órgãos e sistemas corporais provenientes de variações genéticas, lesões e/ou patologias adquiridas. O fisioterapeuta é um profissional com formação acadêmica de nível superior, qualificado a realizar procedimentos fisioterapêuticos com



propósito de restabelecer, desenvolver e preservar a capacidade física de um indivíduo (COFFITO, 2018).

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino de graduação em Fisioterapia, apresentando competências e habilidades gerais e específicas que necessitam ser desenvolvidas durante a formação do fisioterapeuta. As disposições gerais se referem a ações de atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. Dentre as diversas disposições específicas destacam-se o cumprimento dos princípios éticos, atuação em todos os níveis de atenção à saúde, abordagens multiprofissionais e interdisciplinares, garantia da assistência integral, realização do diagnóstico cinético funcional, exercício da profissão articulada ao contexto social e conhecimento de métodos e técnicas de pesquisas científicas (BRASIL, 2002).

O fisioterapeuta é capacitado para construir diagnósticos cinéticos funcionais, estabelecer e realizar condutas fisioterapêuticas, acompanhar a evolução do paciente e determinar sua alta da fisioterapia (CREFITO, 2018). Ele é apto também para coordenar, conduzir ou auxiliar serviços que envolvam a fisioterapia, seja em setores públicos ou privados; realizar a docência em componentes curriculares de formação elementar ou profissional e também supervisionar colegas e/ou discentes em atuações técnicas e práticas (COFFITO, 2018).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Fisioterapia, o fisioterapeuta deve ter capacitação para atender todos os níveis de atenção à saúde, apresentando um olhar global com percepção humanista, crítica e reflexiva (BRASIL, 2002). O julgamento propositado e reflexivo, a capacidade de dialogar, gerir, solucionar intercorrências, inovar, possuir visão integral na atenção à saúde e a habilidade de trabalhar em grupo são características que transcendem os conhecimentos específicos e que também necessitam fazer parte das capacidades do fisioterapeuta. É importante que se tornem profissionais críticos, capazes de



criar, reformular e dar novos significados aos aprendizados (REIS; MONTEIRO, 2015).

Reis e Monteiro (2015) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem durante a formação do fisioterapeuta atribui maior atenção para desenvolver competências técnicas aos discentes. A investigação, compreensão dos problemas, assim como a utilização dos saberes baseados em evidências científicas, não são tão explorados quanto as habilidades práticas. O modelo de ensino desenvolvido no curso de Fisioterapia apresenta algumas influências provenientes do Ensino Superior no Brasil, pois

[...] adoção da hierarquização do ensino, currículos organizados por disciplinas, o professor sendo o detentor do conhecimento e repassador de conteúdos pré-definidos, o ensino fragmentado, o conhecimento dado como pronto e imutável, a desarticulação com a realidade e a incapacidade de aplicar o conhecimento na complexidade de uma situação real (REIS; MONTEIRO, 2015, p. 340).

A formação do fisioterapeuta não deve se limitar à construção de capacidades e habilidades técnicas, mas também deve ser responsável em formar profissionais críticos capazes de criar e ressignificar os conhecimentos. No período da graduação, os discentes precisam ser incentivados a práticas reflexivas sobre todos os aspectos vivenciados durante a sua aprendizagem, sobretudo, os que não se encontram nos componentes curriculares específicos. Dessa forma, o processo do ensino e aprendizagem deve ultrapassar os obstáculos físicos limitantes de uma sala de aula; é preciso identificar e apreciar os diversos campos da ciência que compõem distintas conjunturas culturais, sociais e políticas (REIS; MONTEIRO, 2015).

É imprescindível que os discentes continuem a desenvolver as capacidades e habilidades específicas; sobretudo, existem correntes pedagógicas que destacam a relevância do aprendizado de forma mais independente, mais participativa, com metodologias ativas e formas diferentes de avaliação. Todas essas necessidades exigem que os docentes transformem seus costumes, crenças e conhecimentos para que assim se estabeleça um novo cenário na educação (BORRASCA; MOYA; LABAO, 2016).



Castanho (2002, p. 59) afirma que “[...] cada docente continua a produzir no mais íntimo de si mesmo a sua própria maneira de ser professor”, destacando que a formação pedagógica é imprescindível para o Ensino Superior, ressaltando a relevância de realizar discussões que abordem a formação inicial e continuada dos profissionais da área de saúde. Cachioni (2014) evidencia a importância de preparar os professores que irão formar fisioterapeutas e destaca que

A formação de um profissional com demandas tão complexas exige professores preparados para tal. Num momento onde novas tecnologias passam a fazer parte da rotina de professores e alunos, como por exemplo, as tecnologias multimídias (TM) e das rotinas dos profissionais fisioterapeutas, como os jogos virtuais destinados ou viáveis de serem utilizados na prática clínica visando desenvolvimento de atividades motoras, cabe uma reflexão sobre a formação dos professores que formam estes profissionais tão únicos (CACHIONI, 2014, p.10).

Entretanto, muitos docentes ainda compreendem que basta o conhecimento específico dos conteúdos que compõem seus componentes curriculares para proporcionar o saber aos seus discentes (MASETTO, 2003). Observa-se uma falta de valor na formação pedagógica, geralmente os docentes bacharéis reproduzem as práticas utilizadas por seus professores durante sua jornada como discentes (PASSOS, 2016; SILVA; AGUIAR, 2012).

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia. Com objetivos específicos pretendeu também identificar a trajetória profissional e as formações pedagógicas dos docentes fisioterapeutas atuantes no Ensino Superior.

Metodologia

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Foi realizado numa Instituição de Ensino Superior (IES) particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, a qual está localizada na região do sudoeste da Bahia. Este município apresentou uma população, no último censo, de 306.866 pessoas e estimativa de 341.597 pessoas para 2019, sendo



considerada a terceira maior cidade do Estado da Bahia (IBGE, 2019). Vitória da Conquista se destaca também na área da educação, principalmente no ensino superior, proporcionando crescimento físico e socioeconômico para a região (SOUTO, 2017).

O curso de Fisioterapia foi escolhido por ser o curso que eu (pesquisadora) atuo como docente, por fazer parte da área de saúde e ser composto por docentes bacharéis. O curso de Fisioterapia da IES particular escolhido para realizar a pesquisa apresenta carga horária de 4.170 horas, divididas em dez semestres (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA, 2016).

A DCN do curso de Fisioterapia determina a construção coletiva de um projeto pedagógico que objetive a integralidade na formação, sendo estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão/assistência (BRASIL, 2002). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia da instituição em que foi realizada a pesquisa apresenta o propósito de formar profissionais capazes de atuar de forma individual e/ou inter/multiprofissional com olhar humano, crítico e reflexivo, respeitando os aspectos éticos. Tem a visão de capacitar profissionais generalistas, capazes de atuar na prevenção de patologias, na promoção e reabilitação da saúde de indivíduos de quaisquer faixas etárias, que compõem comunidades, ambulatórios e/ou hospitais.

A população da pesquisa foi composta por todos docentes fisioterapeutas atuantes no curso de Fisioterapia de uma IES particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2019. No momento da coleta, o corpo docente da IES contava com 30 professores, sendo 15 deles fisioterapeutas. A amostra estudada foi composta por todos os docentes bacharéis em Fisioterapia que concordaram em participar da pesquisa e estavam atuando na instituição no período da coleta de dados. Foram excluídos da pesquisa todos os docentes fisioterapeutas que estavam há menos de seis meses atuando na instituição, visto que não teriam completado, no mínimo, um semestre de atuação docente; ou aqueles que após três tentativas de contato não apresentaram disponibilidade de data/horário para



coleta de dados e, ainda, os docentes que vieram desistir de prosseguir durante alguma etapa da coleta.

Havia 15 docentes fisioterapeutas no curso de Fisioterapia na IES onde foi desenvolvida a pesquisa no momento da coleta de dados. Busquei contato com eles de diferentes maneiras (mensagem de celular, e-mail e ligação) para convidá-los a participar da pesquisa, mas quatro docentes não responderam às três tentativas de contato. Onze aceitaram participar, entretanto, dois não dispuseram de disponibilidade para coleta de dados. Portanto, o total de participantes desta pesquisa foi composto por nove docentes (D) fisioterapeutas bacharéis que na presente pesquisa foram identificados de forma numérica aleatória como D1, D2, D3; e assim sucessivamente até D9.

No que se refere aos aspectos éticos, inicialmente, entrei em contato pessoalmente com a diretora responsável da IES particular, me apresentando como pesquisadora: expliquei todos objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, obtendo a assinatura da carta de anuência. Então, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa sendo aprovado, em seguida, solicitei à coordenação do curso de Fisioterapia da IES o contato de todos os docentes fisioterapeutas atuantes no curso.

Os docentes fisioterapeutas que se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos foram convidados a participar da pesquisa, sendo esclarecidas todas as etapas da investigação, seus benefícios, riscos e objetivos. Só participaram os docentes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, respeitando aos princípios éticos da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram assegurados de que sua privacidade seria preservada e que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Inicialmente foram registrados os dados sociodemográficos contendo informações do participante. Em seguida, foi desenvolvida a observação de uma aula de cada docente participante da pesquisa. Dessa forma, a presente pesquisa utilizou a observação sistemática nas aulas, a qual foi previamente agendada com os participantes da pesquisa. Houve acompanhamento de um roteiro com intuito de observar qual estratégia de ensino que foi utilizada em



sala de aula, de que forma foi desempenhada, como os discentes demonstraram conhecimento prévio do conteúdo explanado, de que modo houve a participação dos discentes na aula, além de identificar de que maneira o docente incentivou os discentes a desenvolverem pensamentos críticos e reflexivos.

Cada aula na instituição possui uma hora e 40 minutos de duração (1h40min). Os docentes bacharéis fisioterapeutas que participaram da pesquisa foram informados previamente sobre todas as etapas do estudo, e sugeriram um dia para que eu pudesse realizar a observação de uma aula deles. Pude perceber que os docentes que realizaram metodologias como apresentação de casos clínicos, Phillips 66 e apresentação de seminários estavam mais à vontade com a minha presença em sala de aula. Talvez isso tenha acontecido pelas aulas expositivas demandarem uma maior participação do docente, colocando-o como autor principal; já as outras estratégias de ensino permitiram que os alunos fossem mais participativos que o docente.

Nas aulas expositivas eu ficava observando do fundo da sala; porém, nas aulas em que foram desenvolvidas diferentes estratégias de ensino, eu me posicionava conforme a organização estrutural da sala, no espaço que tivesse menos interferência possível, mas que possibilitasse uma boa visão da atuação do docente e da participação dos discentes. Minha intenção era que os docentes e discentes tentassem se comportar naturalmente, como se eu não estivesse naquele local. Afinal, segundo Lakatos e Marconi (2010), na observação não participante, o pesquisador deve estar em contato com o grupo que será observado, entretanto, não deve se envolver, nem participar das situações observadas. Dessa forma, eu buscava ser discreta para tentar manter a naturalidade das aulas, para torná-las mais próximas da realidade, e acredito que consegui.

Após concluída esta etapa, os participantes foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada gravada. Possibilitando, assim, o informante discorrer sobre o conteúdo sugerido. Eu, como pesquisadora, acompanhei um roteiro para me auxiliar na condução das perguntas, expondo-as dentro de uma conversa próxima à informal; entretanto, ficando alerta para



direcionar, nos momentos necessários, a discussão para o contexto relevante. Pude acrescentar questionamentos a fim de esclarecer determinadas respostas, ou ajudar a recompor o conteúdo proposto pela entrevista; assim, segundo Quaresma (2005), permite-se um aprofundamento sobre os conteúdos e uma maior interação com o participante, contribuindo para respostas mais espontâneas.

Os questionamentos que nortearam a entrevista foram: quais formações (inicial e continuada) você possui? e; relate sobre as experiências mais importantes da sua trajetória profissional. As entrevistas aconteceram de forma tranquila e natural, não estabeleci tempo, eles sabiam que estavam sendo gravados, mas enfatizei que a identidade deles seria preservada. Buscava ouvir os participantes, esclarecendo dúvidas quanto às interpretações das questões e retomando o assunto, quando houve necessidade.

A coleta de dados foi iniciada por meio do preenchimento dos dados sociodemográficos (nome, sexo, tempo de atuação na profissão de origem, tempo de atuação na docência, carga horária semanal como docente) e em seguida foi realizada a observação sistemática: assisti a uma aula de cada participante, com agendamento prévio, para evitar constrangimentos por parte do docente ou até desencontros de horários. Fiquei dentro da sala de aula realizando os registros sobre todos os aspectos observados. No final da aula, após concluída a observação, conduzi o docente a um local reservado, tranquilo, para dar continuidade na coleta de dados, realizando a entrevista com o gravador de voz digital Sony Icd-bx140 4GB Mp3.

Após a coleta dos dados dei início a análise dos mesmos realizando as transcrições das entrevistas conforme as orientações de Gibbs (2009). Fiz a digitação das transcrições de forma literal, com a fala coloquial, sendo utilizado o Editor de Textos Microsoft Word e o reproduzidor (player) de áudio e vídeo Windows Media Player. Foram atribuídos nomes fictícios, sendo ocultada qualquer referência que pudesse favorecer a identificação dos participantes, preservando, portanto, o anonimato.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi realizada para investigar os dados. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p.07), a ATD “[...] corresponde



a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Para aplicar este método, é necessário que haja comprometimento da pesquisadora, ela deve reconhecer-se como autora e intérprete (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a ATD se divide em unitarização, categorização e produção de metatextos. Portanto, depois de transcrever todo material, fiz a leitura do conteúdo com intenção de construir ideias e direcionamentos para continuidade da pesquisa. Na primeira fase, unitarização, cada aspecto observado do roteiro e cada questionamento realizado na entrevista correspondeu a unidades de sentido, permitindo a construção de ideias desorganizadas. Na segunda fase, categorização, as unidades de sentido foram organizadas intuitivamente em categorias de acordo com as similaridades encontradas.

As categorias foram divididas em categorias iniciais (mais específicas), nas quais coloquei palavras chaves que se relacionavam com a unitarização. Em seguida, fui buscando relações entre as categorias iniciais para desenvolver as categorias intermediárias, nas quais descrevi subtemas/ frases para caracterizá-las. Após organização destas, procurei relações entre elas e desenvolvi um tema/ título para cada conjunto de categorias intermediárias, desenvolvendo portanto, as categorias finais (mais amplas). A realização desta fase possibilitou uma melhor organização do texto, produzindo as interpretações e descrições. Por fim, fui desenvolvendo a produção textual do que constava nas categorias, relacionando com outros estudos (produção de metatextos) e possibilitando o desenvolvimento de discussões, fazendo comunicação com novas compreensões.

Segue um exemplo de como foi desenvolvida ATD. Na maioria das categorias, havia muitos trechos de transcrições que considerei relevante para expor na pesquisa. Escolhi expor aqui o menor quadro porque a intenção é somente ilustrar como desenvolvi a ATD (Quadro 1). Os códigos são referentes a forma de coleta se foi adquirida através da entrevista (ENT) ou através da observação (OB).



Quadro 1 - Recorte da construção das categorias da Análise Textual Discursiva

CÓDIGO	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
ENT 1	<p>Sexo feminino: 6</p> <p>Sexo masculino: 3</p> <p>Tempo de atuação como fisioterapeuta: 2 a 18 anos;</p> <p>Seis participantes iniciaram na docência na IES;</p> <p>Tempo de atuação na docência: 2 a 10 anos.</p> <p>Tempo de atuação na instituição: 1 a 8 anos</p> <p>Carga horária de atuação como docente: 8 a 54 horas semanais (docente com 54 horas relatou que atua em 2 instituições diferentes)</p>	<p>Mulheres;</p> <p>Atuação Docência;</p> <p>Fisioterapeuta;</p> <p>Instituição;</p> <p>Carga horária semanal.</p>	<p>Dados Sociodemográficos de Docentes Bacharéis</p>	<p>PERFIL DE DOCENTES BACHARÉIS</p>
ENT 2	<p>Fisioterapeutas (9)</p> <p>Especializações nas áreas de atuação da saúde (8)</p> <p>Mestrado Ciências da Saúde (4); Mestrado em Saúde Pública(1); Mestrado em Medicina e Saúde Humana (1); Mestrando em Gestão e Ética (1)</p> <p>Mestrado em Ensino (1)</p> <p>Jornadas Pedagógicas (1) "Não tenho formação continuada, na verdade eu realizei jornadas pedagógicas que eu nunca havia levado a sério, eu não conseguia</p>	<p>Fisioterapeutas</p> <p>Especializações;</p> <p>Mestrado;</p> <p>Área da Saúde;</p> <p>Ensino;</p> <p>Jornadas pedagógica;</p>	<p>Formações de Docentes Bacharéis</p>	<p>PERFIL DE DOCENTES BACHARÉIS</p>

	entender a intenção das jornadas. Eu comecei a compreender o papel do professor e a importância das jornadas, em sala de aula, depois de iniciar o mestrado na área de ensino” (D8)			
--	---	--	--	--

Fonte: autora (2019)

O estudo possibilitou o desdobramento de categorias iniciais como: fisioterapeutas, docência, especializações, mestrados, jornadas pedagógicas, geração de competências, sala de aula, aula expositiva, seminários, resolução de casos clínicos, discentes ativos, discentes passivos, aula interativa, entre outras diversas palavras chaves.

Em relação às categorias intermediárias, foram desenvolvidas algumas frases ou subtemas como: “Dados Sociodemográficos de Docentes Bacharéis”; “Formações de Docentes Bacharéis”, “Experiências Importantes durante a trajetória Profissional de Docentes Bacharéis”, “Estratégias de Ensino utilizadas nos dias das observações”, “Desempenho da estratégia de ensino do Docente”, “Participação dos discentes durante a aula”, “Demonstração de conhecimento prévio do conteúdo”. Por fim, foram atribuídas duas categorias finais principais para o presente estudo: “Perfil de docentes bacharéis” e “Práticas pedagógicas de docentes bacharéis”.

Resultados e discussões

De acordo com as características expostas pelos participantes, foi desenvolvido um quadro (Quadro 02) apresentando o perfil das entrevistadas:

Quadro 2 – Perfil de docentes bacharéis

PERFIL DE DOCENTES BACHARÉIS	
Sexo feminino	6 participantes
Tempo de atuação profissional como fisioterapeuta	2 a 18 anos



Tempo de atuação como docente	2 a 10 anos
Tempo de atuação na instituição	1 a 8 anos
Carga horária de atuação como docente	8 a 54 horas semanais
Formações (inicial e continuada)	8 Especialistas (lato sensu) na área da saúde 6 Mestres (stricto sensu) na área da saúde 1 Mestrando em Gestão e ética 1 Mestrando em Ensino

Fonte: autora (2019)

a) Observação das aulas

Observar as aulas das fisioterapeutas foi uma experiência muito enriquecedora e de repleto aprendizado. Eu não fazia ideia do quanto eu poderia aprender através do olhar. Em cada sala eu buscava uma posição estratégica, ficava concentrada para conseguir perceber todos os detalhes das aulas. O olhar atento para tudo que acontecia durante cada aula me deu oportunidade de realizar anotações sobre diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Posteriormente, fiz as leituras dos registros escritos e lembrei de detalhes sobre cada aula assistida, desenvolvendo assim reflexões relevantes compartilhadas aqui.

Durante as observações das aulas das docentes bacharéis pude perceber que a maioria (cinco) dos profissionais deu preferência para utilização de aulas expositivas. Duas delas associaram, durante a aula expositiva, a estratégia de estudos de casos clínicos, então, durante o conteúdo explanado, realizavam exposições de casos com situações problemas para os discentes resolverem individualmente e compartilharem as respostas oralmente de forma espontânea.

Cliff e Curtin (2000) denominam a associação da aula expositiva com estudos de casos, de método do Caso Dirigido. Nesta metodologia é exposto um pequeno caso, acompanhado por questionamentos que podem ser



respondidos em grupo ou de forma individual, consultando anotações da aula ou livros. Geralmente é realizado um caso clínico para cada uma das vertentes que compõem a aula tradicional.

A escolha de associar as estratégias de aula expositiva com estudos de casos clínicos possibilitou uma maior participação das discentes. Elas se interessavam em resolver a situação problema e assim apresentavam-se mais ativas no processo de ensino e de aprendizagem. Os discentes direcionaram as docentes questionamentos sobre os casos clínicos expostos, buscando um maior entendimento; analisaram o caso e sugeriram resoluções para o mesmo. Eles eram incentivados a desenvolver pensamentos críticos e refletir sobre o problema para buscar solucioná-lo.

As docentes que desenvolveram somente a aula expositiva pouco incentivaram os discentes a participarem da aula; logo, os alunos se comportavam mais dispersos, conversando ou fazendo uso de aparelho celular. Poucos discentes ficavam atentos à aula, eram feitos poucos questionamentos ao docente. Algumas docentes realizavam perguntas, entretanto, prontamente respondiam ao próprio questionamento realizado, sem incentivar grandes reflexões nos discentes.

Alunos dispersos durante a aula expositiva. A docente realizou questionamentos, mas não direcionava-os aos discentes, ele prontamente explicava o que perguntava. Não disponibilizou tempo após realizada as questões e nem relacionou suas explicações com situações atuais, para estimular reflexões nos alunos, os quais apresentavam-se passivos, poucos participativos na aula (Diário de Bordo - dia 14/05/2019, às 09 horas).

As constatações referidas nos parágrafos acima apresentaram-se em consonância com Hodges e Harvey (2003), os autores afirmam que a aula expositiva realizada isoladamente é uma estratégia para transmitir conteúdos. Entretanto, raramente envolve os discentes no que se refere a agregar conceitos e ideias. Segundo Anastasiou (2006), a transmissão passiva de conteúdo, desvinculada à realidade social, não assegura uma aprendizagem significativa.



Além disso, pude perceber que durante as aulas expositivas com ou sem resolução de casos clínicos, os discentes não tiveram incentivo a estudar previamente o conteúdo explanado. Eles tinham conhecimento sobre o assunto que seria abordado na aula, entretanto, não tinham estudado previamente o conteúdo.

As outras quatro docentes optaram, no dia da observação, por estratégias diferentes das aulas expositivas: utilizaram apresentação de seminários com exposição de protótipos; apresentação dos casos clínicos vivenciados nos atendimentos práticos da disciplina; Phillips 66 adaptado à quantidade de alunos e ao conteúdo; e apresentação livre dos discentes sobre conteúdos estudados previamente. Em todas essas estratégias, os discentes foram incentivados antecipadamente a estudarem o conteúdo da aula. Portanto, pude perceber durante a participação deles na aula, que a maioria dos discentes apresentava conhecimento prévio do conteúdo.

Quando os discentes realizam o estudo prévio do conteúdo tornam-se capazes de manter interações e colaborações em sala de aula, que contribuem para aprendizagem norteada em pensamentos críticos. Essa estratégia de ensino é conhecida como sala de aula invertida: o docente disponibiliza com antecedência os materiais de estudos, e com o estudo prévio, os discentes conseguem chegar preparados para desenvolver atividades diversas propostas pelo docente, promovendo debates e reflexões (TREVELIN; PEREIRA; OLIVEIRA NETO, 2013; SUHR, 2016).

Percebi que as quatro diferentes estratégias utilizadas permitiram posicionamentos mais ativos dos discentes quando comparados às aulas expositivas. As docentes que realizaram essas estratégias de ensino conseguiram obter maior participação da turma. Houve uma aula em especial que me chamou atenção no que se refere à interação dos alunos com debates, discussões e reflexões advindas dos incentivos e provocações da docente. D3 conseguiu manter os discentes envolvidos durante toda aula, ganhando destaque nas minhas observações.

A docente (D3) havia solicitado que os discentes fossem preparados para apresentar um conteúdo específico (previamente determinado para cada



equipe), permitindo que a forma de apresentação fosse por livre escolha das equipes. Foi interessante perceber que cada grupo desenvolveu a apresentação de forma diferente: uma equipe colocou os principais apontamentos no quadro e foi discutindo o assunto; outra equipe preferiu continuar sentada no semicírculo com o restante da turma para apresentar o conteúdo oralmente e o último grupo realizou dramatização de um “Jornal da Saúde”.

Durante as apresentações, D3 realizava perguntas para a própria equipe que estava apresentando e também atribuía questionamentos direcionados para toda a turma. Percebi que o tipo das perguntas que a docente fazia proporcionou discussões e debates interessantes, possibilitando que os alunos buscassem uma reflexão crítica sobre o conteúdo explanado e provocando a interação de todos.

A docente, durante as apresentações, instigou os discentes a participarem e refletirem, realizando diversas perguntas. Muitos questionamentos relacionava o assunto com a realidade dos alunos, da comunidade e do país. Os discentes estavam muito interessados e participativos (Diário de Bordo - dia 15/05/2019, às 11 horas).

São exemplos de questionamentos realizados por D3 “Quais os benefícios que o conteúdo apresentado trouxe para nosso país?”; “Quais dessas ações de segurança de pacientes (exposta por uma das equipes) vocês entraram em contato durante a faculdade?”; “Todos vocês concordam com a solução desenvolvida pela equipe? Por quais motivos concordam ou discordam?”; “Quais benefícios este conteúdo pode oferecer para nossa comunidade?”; “Quais dificuldades vocês tiveram em pesquisar sobre o tema e quais foram as bases de dados em que encontraram o conteúdo exposto?”.

Além dos questionamentos, D3 compartilhou em alguns momentos suas experiências em situações específicas que se relacionavam com o assunto. A aula desenvolvida por D3 foi a que eu pude perceber maior interesse e motivação da turma. Acredito que o estudo prévio que os discentes fizeram sobre o conteúdo apresentado, associado às provocações realizadas pela



docente com questionamentos relevantes que se relacionavam com a nossa comunidade, nosso país, foram determinantes para o sucesso da aula. Os discentes eram a todo tempo provocados com questionamentos, proporcionando reflexões e debates que enriqueceram o processo de ensino e de aprendizagem.

A postura de D3 como docente corrobora com o estudo de Bispo e Junior (2014), o qual aponta a necessidade de que o docente atue com criticidade, tenha perfil reflexivo, seja questionador e criativo. Os autores ainda reforçam a importância do docente incentivar os discentes a serem atores do próprio processo educacional, serem pesquisadores curiosos, criativos e também reflexivos.

Uma curiosidade é que D3 possui mestrado na área da saúde, entretanto, no momento da entrevista, compartilhou que durante o mestrado ela havia cursado a disciplina “Ensino à docência” e relatou:

Nessa disciplina eu observava o professor, mas também ministrava aula dentro do mestrado. Essa experiência foi importante para minha atuação como docente (Docente 3).

Zinke e Gomes (2015) destacam a importância de práticas observacionais para melhor exercer a profissão docente. Os autores relatam que ser docente não é um exercício simples: relacionar o assunto com a realidade, manter a aula instigante para os discentes é um desafio. Salientam que na pesquisa deles a observação foi essencial para formação docente como etapa inicial. A prática observacional pode possibilitar o contato com a realidade, permitindo uma análise sobre a complexidade que se apresenta na instituição, possibilitando uma reflexão sobre os desafios e capacidades para o exercício da docência.

Reforço aqui a importância da observação para promoção de reflexões e aprendizados sobre aspectos relevantes do ensino e de aprendizagem. Todos profissionais antes de atuarem na docência, deveriam realizar um período de práticas observacionais em campo. Talvez uma formação pedagógica para docentes que proporcionasse um estágio com experiências observacionais.



Isaia e Bolzan (2011) afirmam que o começo da carreira docente no Ensino Superior é inconsistente, relatam que os professores se asseguram em instintos naturais, ou padrões de docentes que fizeram parte da sua formação, unidos a conhecimentos específicos da ciência e da prática profissional. Os autores destacam que não são realizadas formações prévias e direcionadas para docentes do Ensino Superior.

Nas minhas práticas observacionais para coleta de dados, percebi que buscar inspiração nos nossos mestres, ou até mesmo manter a visão crítica no papel de um discente assistindo uma aula, é muito diferente de observar aulas com atenção. Foi de extrema relevância perceber cada abordagem realizada durante a aula, observar a postura de docentes e discentes, inquietar-se com a inércia, com o silêncio ensurdecido dos discentes, e reconfortar-se com o barulho, com as movimentações de alunos ativos. Eu não imaginava o quanto eu conseguiria aprender através do olhar para ensinar.

b) Entrevista

Finalizada a aula, encerradas as minhas observações, neste momento a docente era convidada a participar da entrevista em uma sala que permitisse a privacidade dela, somente com a minha presença. Inicialmente eram questionadas sobre características que estabeleceram o perfil das docentes como exibido previamente no Quadro 2. Em seguida, as docentes bacharéis foram questionadas sobre as experiências importantes que vivenciaram no decorrer da trajetória profissional como docente. A maioria referiu que as atividades desenvolvidas fora da sala de aula convencional proporcionaram as experiências mais relevantes:

As minhas maiores experiências como docente geralmente ultrapassam a sala de aula, elas ocorrem num contexto fora da sala, principalmente quando tem relação direta com a prática deles [...] Então eu observo que as minhas melhores experiências docentes estão vinculadas de verdade à geração de competências da Fisioterapia. [...] a prática ela motiva, ela arrasta, faz com que os alunos tenham responsabilidade com o outro, essa responsabilidade que acaba motivando eles a estudarem mais (Docente 4).

As aulas práticas sempre me marcam muito (Docente 5).



Eu acredito que as atividades externas, aquelas que a gente sai um pouco do ambiente, da sala de aula, da instituição são atividades que nos marcam como docente e também marcam os discentes. [...] Acredito que todas as atividades externas são muito enriquecedoras no sentido de aprendizado (Docente 9).

As docentes bacharéis relataram que as atividades práticas em espaços não formais são marcantes para sua trajetória profissional. Segundo D4, as atividades externas possibilitam que os discentes desenvolvam responsabilidades com o próximo e fiquem mais motivados a estudar fomentando o processo de ensino e aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, Pin e Rocha (2017) relatam que os espaços não formais despertam o conhecimento, motivação, interesse e interatividade, tanto dos docentes quanto dos discentes.

Existem princípios importantes que devem ser considerados quando se utiliza a educação em espaços não formais, tais como: apresentar características voluntárias, sem fins lucrativos, promover subsídios para socialização, objetivar o desenvolvimento da sociedade com participação coletiva, incentivar a investigação e participação do grupo. Quando se pretende estudar no espaço não formal, como por exemplo dentro de uma comunidade, deve-se considerar suas aspirações e inquietações. Dessa forma, torna-se relevante conhecer a realidade do local, integrando com as ações que serão desenvolvidas (SIMSON; PARK, 2001).

De acordo com Pin e Rocha (2017), quando os discentes conseguem estabelecer relação entre conceitos teóricos desenvolvidos dentro da sala de aula com conteúdos e sensações advindas do lugar, cresce consideravelmente a probabilidade de provocar mudanças cognitivas e epistemológicas, desenvolvendo discussões em grupos nos espaços não formais. Visitar novos lugares possibilita vivências que despertam diferentes olhares; possibilita experimentar novas sensações responsáveis por enraizar o aprendizado.

Relação das práticas pedagógicas com as concepções de docência

Apesar das docentes, durante a entrevista, terem destacado que as experiências mais importantes vivenciadas durante a trajetória profissional foram decorrentes de atividades desenvolvidas fora da sala de aula convencional, pude perceber durante as observações das práticas pedagógicas



que nenhuma delas foi desenvolvida fora da sala de aula. Ao contrário do que foi relatado por elas, a maioria das docentes realizou práticas tradicionais com aulas expositivas, associadas ou não a discussões de casos clínicos. Durante a observação das aulas também não percebi nenhum relato das docentes sobre experiências desenvolvidas com a turma fora do ambiente de sala de aula.

Olhar para nós mesmas é um exercício que deveríamos realizar constantemente. A reflexão possibilita aos docentes uma melhor compreensão sobre suas atuações práticas, permitindo a construção de significados, conhecimentos e transformações (GREGOSKI; DOMINGUES, 2018). As atuações práticas, por elas mesmas, parece não proporcionar aprendizado. É necessário realizar reflexão a partir da atuação prática e sobre ela, para que assim se consiga aprender novas maneiras de atuação docente (ISAIA, 2006).

Além disso, Gregoski e Domingues (2018) acreditam que o docente reflexivo deve observar cautelosamente as consequências que suas atitudes podem causar nos discentes e deve escutar opiniões diferentes, identificando limites e dificuldades que possam existir na sua atuação docente.

Provocações finais

A maioria das docentes bacharéis que participou desta pesquisa tinha mais de cinco anos de atuação na docência; entretanto, elas não haviam vivenciado formações pedagógicas. De todas as docentes fisioterapeutas entrevistadas, apenas uma relatou que estava buscando formação na área do ensino, todos cursaram especializações nas áreas da saúde e atribuíram muita importância ao citar cada especialização.

Percebi que a maioria dos docentes realizou aula expositiva, e que os discentes apresentavam-se passivos, dispersos, pouco participativos. Duas docentes associaram a aula expositiva com estudo de casos clínicos, incentivando a participação dos discentes. As demais estratégias utilizadas pelas outras docentes demandaram conhecimentos prévios dos discentes sobre os conteúdos para desenvolvimento da aula, demonstrando maior participação e interação. Pude perceber, portanto, a importância dos discentes apresentarem conhecimento prévio do conteúdo para tornar a aula mais



interessante. Entretanto, mesmo com diversas estratégias realizadas, uma docente se destacou durante minhas observações pela postura adotada e pela enorme interação da turma.

De acordo a literatura, o professor deve atuar com criticidade, sendo questionador, tendo perfil reflexivo, criativo e incentivando os discentes a terem essa mesma postura. E foi exatamente assim que percebi uma docente. Ela não determinou uma estratégia específica para desenvolver o conteúdo, apenas solicitou uma semana antes que os discentes estudassem previamente o conteúdo e apresentassem para ela de forma livre. Apesar de cada grupo desenvolver a apresentação de modo diferente, ela realizou questionamentos a todos, relacionando os assuntos com a realidade da comunidade, da cidade e do país. A docente realizou provocações com indagações que levaram a grandes debates e reflexões. Os discentes apresentaram-se questionadores, ativos, participativos, interessados.

No momento de construir os escritos sobre o que eu havia registrado no meu diário de bordo, pude compreender que independente da estratégia de ensino utilizada, a postura do docente é a ferramenta principal para o sucesso da aula. Além disso, refleti sobre a importância de realizar observação sistemática das aulas. As observações foram essenciais para que eu pudesse adquirir a percepção da relevância dos discentes apresentarem conhecimento prévio do conteúdo e, principalmente, de adquirirem uma postura provocativa, questionadora, crítica, reflexiva e criativa, diante da metodologia escolhida. Este entendimento tornou-se fundamental para minha prática docente.

Outro aspecto que tornou-se relevante foi a compreensão da necessidade de diversificar as estratégias de ensino. Oliscovicz e Piva (2012) incentivam a alternância das estratégias de ensino para melhorar o interesse dos discentes. Diante disso, acredito que as estratégias de ensino devem ser utilizadas de forma alternada, incluindo as aulas expositivas, salientando que a postura do professor é fundamental para o sucesso da aula.

De acordo com os resultados e discussões do presente estudo, venho sugerir práticas para que os bacharéis fisioterapeutas possam aprimorar o exercício docente: realizar formações pedagógicas com intuito de aperfeiçoar o



processo de ensino e aprendizagem; incentivar os discentes a ter conhecimento prévio do conteúdo para tornar a aula mais interessante e participativa; independente da metodologia utilizada, os professores devem atuar com postura provocativa, com criticidade, perfil criativo e reflexivo, incentivando os discentes a terem essa mesma postura; diversificar estratégias de ensino, mantendo a postura citada; incentivar, motivar, provocar e encantar os discentes todos os dias, para transformar a vida deles, tornando-os profissionais comprometidos socialmente.

Acredito que, a partir das orientações acima, os docentes fisioterapeutas sentirão mais segurança para exercer sua prática na docência, mas sobretudo, conseguirão alcançar a transformação que almejam em seus discentes. Sugiro que novos estudos sejam realizados para reforçar a importância de formações pedagógicas para docentes do Ensino Superior.

Referências

ANASTASIOU, Lea das G. C. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília, 1º e 2º de dez. 2005; Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, 2006. XX p. p. 147-172. (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F692723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf>. Acesso em: 12 ago 2019.

BARROS, F. B. M. **Fisioterapia, poliomielite e filantropia: a ABBR e a formação do fisioterapeuta no Rio de Janeiro (1954-1965)**. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6153?locale=pt_BR>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BORRASCA, B. J.; MOYA, J. L.M.; LABAO, T. M. La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. **Revista de Investigación Educativa**, Barcelona, v. 34, n. 2, p. 471-485, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional Educação - CNE. Câmara de Educação Superior. 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/CES04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.



CACHIONI, Luiz Francisco et al. Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do fisioterapeuta. **Revista da Universidade Ibirapuera**, São Paulo, v. 8, p. 9-17, jul./dez. 2014.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface** - Comunic, Saúde, Educ, [S.l.], v. 6, n. 10, p. 51-62, fev. 2002.

CLIFF, W. H.; CURTIN, L. N. **J. Coll. Sci. Teach.**, [S.l.], v. 30, n. 64, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL - COFFITO. **Fisioterapia** – Formação Acadêmica e Profissional. 2018. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL DO ESTADO DA BAHIA – CREFITO 7. **Fisioterapia** – Definição. 2018. Disponível em: <<http://crefito7.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Kookman: Artmed, 2009.

GREGOSKI, Leila Pereira; DOMINGUES, Terezinha M^a Rossi. O Professor Reflexivo Sobre Sua Prática E A Pesquisa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], ano 03, 12. ed., v. 06, p. 86-96, dez. 2018. ISSN:2448-0959.

HODGES, L. C.; HARVEY, L. C. **Chem. Educator**, [S.l.], n. 8, p. 346, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do profesor do Ensino superior: Um proceso que se aprende? **Revista do centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 29, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.

OLISCOVICZ, Katiucia; PIVA, Carla D. As estratégias didáticas no ensino superior. Quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, Campo Grande: Anhanguera, v. 15, n. 19, p. 111-127, 2012.

PASSOS, J. S. **Professor mediador e a neurolinguística na sala de aula**. Curitiba: Appris, v. 1, 2016. 255 p.



PETRI, F. C. **História e interdisciplinaridade no processo de humanização da fisioterapia**. 2006. 80f. Dissertação (Mestrado em Integração Latino-Americana) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9722/Fernanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: jul. 2018.

PIN, J.R. de O.; ROCHA, M.B. Espaços educativos não formais em debate: compreensões e experiências de professores de ciências do município de Castelo, Espírito Santo. **Revista de Educação Educere Et Educere**, Cascavel: Unioeste Campus Cascavel, v. 13, n. 25 jul./dez. 2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA. Vitória da Conquista, Bahia, p. 01- 136, 2016. Preserva-se a identidade da instituição.

QUARESMA, V. B.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese** - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, [S.l.], v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

REIS, Felipe J. J.; MONTEIRO, M. G.M. O ensino na Fisioterapia: momento de revermos a prática? Editorial. **Fisioterapia & Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 4, p. 340-341, 2015.

SILVA, M. C.V.; AGUIAR, M. C. C. Profissionalidade docente na educação Superior: tecendo reflexões. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, UNICAMP, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata. Sieiro (Orgs). **Educação não-formal: Cenários da Criação**. Campinas: Unicamp, 2001.

SOUTO, L. G. Diagnóstico dos Indicadores Socioeconômicos de Vitória da Conquista-BA. In: XV Semana de Economia e I Encontro de Egressos de Economia da UESB, fev. 2017, Vitória da Conquista, Bahia, **Anais...** Vitória da Conquista, 2017.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **R. Transmutare**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. Utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flippedclassroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, [S.l.], n. 12, v. 11, out. 2013.

ZINKE, I.A.; GOMES, D. **A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia**. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. [S.l.], 2015. p. 28653-28663.



Juliana Braga Facchinetti Moura

julianafacchinetti@hotmail.com

Universidade do Vale do Taquari Univates

Suzana Feldens Schwertner

suzifs@univates.br

Universidade do Vale do Taquari Univates

