

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**MARIA SALETI LOCK VOGT**

**OS PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS NO CONTEXTO DO PROCESSO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DA FISIOTERAPIA**

Brasília, DF

2007

**MARIA SALETI LOCK VOGT**

**OS PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS NO CONTEXTO DO PROCESSO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DA FISIOTERAPIA**

Tese de Doutorado em Ciências da Saúde, para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Saúde, da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Elioenai Dornelles Alves

Brasília, DF

2007

Vogt, Maria Saleti Lock, 1958-

V887p

Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem em fisioterapia / por Maria Saleti Lock Vogt ; orientador Elioenai Dornelles Alves. – Brasília, 2007. 198f. ; il.

Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, DF, 2007.

1. Andragogia 2. Fisioterapia 3. Educação I. Alves, Elioenai Dornelles, orient. II. Título

CDU: 37.013.83

Ficha catalográfica elaborada por  
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Ciências da Saúde  
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**OS PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS NO CONTEXTO DO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA FISIOTERAPIA**

elaborada por  
**Maria Saleti Lock Vogt**

para obtenção do título de  
**Doutor em Ciências da Saúde**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Elioenai Dornelles Alves (UnB)  
(Presidente/Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Guilhem (UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivone Kamada (UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Beatriz Ressel (UFMS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Nantua Evangelista (UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Soares Rodrigues (Unb)

Brasília, 04 de julho de 2007.

*Dedico este trabalho ao meu filho Gustavo,  
para que esta conquista lhe sirva como um  
exemplo de superação.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço pelo amparo em todas as horas.

Ao Professor Orientador Doutor Elioenai Dornelles Alves, por sua orientação na condução deste trabalho e por sua confiança que possibilitou despertar minha potencialidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, da Universidade de Brasília, por contribuírem para meu aprendizado.

Aos colegas docentes e aos acadêmicos que integram o Curso de Fisioterapia, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, pela valiosa participação e pela contribuição, fundamentais para a realização desta pesquisa.

Ao corpo administrativo da UFSM, por possibilitar meu desenvolvimento na carreira acadêmica.

Aos professores(as): Msc. Hamilton de Godoy Wielewicki, Dr. Luiz Felipe Lopes, Dr<sup>a</sup> Lúcia Beatriz Ressel, Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Bracini Gonzales, Dr<sup>a</sup> Deisi Sangoi Freitas, Msc. Lucy Ethur, pela entrega de seu tempo e de seu saber tão oportunos, em cada um dos momentos importantes, na construção desta tese.

Ao amigo Elioenai e família, pela amorosidade e pela atenção em todos os momentos deste doutoramento.

À minha mãe Alieti, ao meu pai Solimar (*in memoriam*), ao meu esposo Neri, ao meu filho Gustavo e aos demais familiares e amigos, pelas palavras encorajadoras e pelo respeito à minha dedicação nesta caminhada.

À Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Qualificação Institucional (PQI) – UnB/UFSM, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

A educação de adultos é um tema que tem transitado em muitas publicações que se destinam a abordar métodos educacionais, cuja proposta é a de ultrapassar os limites do ensino tradicional. Dentre esses métodos, encontra-se a teoria andragógica fundamentada em princípios educativos. Ela se distingue do ensino tradicional por considerar atributos (ou especificidades) do sujeito da aprendizagem, na condição de adulto. A política nacional orienta como diretriz, para o ensino superior em saúde, um modelo de ensino inovador capaz de capacitar os profissionais para responder às demandas de saúde da sociedade. Esta tese se constitui de um estudo qualitativo, cujo objetivo é o de analisar a possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia. Participaram do estudo docentes que ministram disciplinas ao Curso de Fisioterapia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), representantes discentes também da UFSM e um representante da classe profissional. Os dados foram coletados em três etapas. Na primeira etapa, realizou-se a pesquisa em documentos que orientam a formação em Fisioterapia; na segunda, ocorreu a aplicação do Questionário de Orientação Educacional, de Hadley (1974), que foi respondido por trinta e sete professores; na terceira, houve a realização da Oficina pedagógica, com vinte e cinco docentes e oito acadêmicos. Cabe dizer que os princípios da teoria andragógica foram analisados a partir de seis categorias: Propósito da Educação, Natureza do Sujeito da Aprendizagem, O Papel da Experiência na Aprendizagem, Controle da Experiência de Aprendizagem, Avaliação e Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno. Observou-se que os documentos que norteiam a formação em Fisioterapia orientam-se por diretrizes inovadoras de ensino, que urge ser implementadas, e os princípios andragógicos parecem colaborar com esse propósito, por revelarem-se sintonizados com o modelo de ensino esperado. Notou-se também que os docentes e os discentes reconhecem inadequações do ensino tradicional diante das demandas do novo currículo e expressam a necessidade de capacitação para tal transformação, uma vez que eles acreditam que as mudanças poderão qualificar o ensino de Fisioterapia. Conclui-se que o modelo de educação superior tem se orientado pelo ensino tradicional, entretanto, como as diretrizes nacionais orientam para as inovações curriculares, a comunidade do Curso aceitou o desafio da mudança. Esse acatamento se reveste como possibilidade de aplicação dos princípios andragógicos no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia.

Palavras-chave:

andragogia - fisioterapia - educação

## **ABSTRACT**

Adults' education is a theme that has appeared in many publications directed to approach educational methods whose proposal is to surpass the limits of traditional teaching. Among these methods, there is the andragogical theory that is based on educational principles. It is distinguished from traditional teaching because it considers the subject of learning attributes (or specificities) in the adult condition. The national policy has a model of innovative teaching as a guideline for health care superior education. This model is able to capacitate professionals in order to serve the health care demands from society. This thesis consists of a qualitative study whose aim is to analyze the application possibility of the principles of the andragogical theory in the context of physiotherapy teaching-learning process. The participants were professors from the physiotherapy course of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), student representatives from UFSM and a professional representative. Data were collected in three stages. The first stage consisted of research in documents that guide education in physiotherapy. In the second stage, a questionnaire of educational orientation, by Hadley (1974), was applied to thirty-seven professors and they answered it. The third stage consisted of a pedagogical workshop involving twenty-five professors and eight graduation students. It is worth to say that the principles of the andragogical theory were analyzed under six categories: education intention, nature of the subject of learning, role of experience in learning, control of learning experience, assessment and professor-student relationship as well as student-student relationship. It was observed that documents which guide education in physiotherapy are based on innovative teaching guidelines. The implementation of such guidelines is urgent and the andragogical principles seem to collaborate with this intention because they turn out to be harmonized with the expected teaching model. In addition, it was observed that professors and students recognize the inappropriateness of traditional teaching before demands of new curriculum and they express the need of training for such alteration since they believe that changes may qualify physiotherapy teaching. It is concluded that the superior education model has been guided by traditional teaching. However, as national guidelines guide for curricular innovation, the community from the physiotherapy course accepted the challenge of changing. This deference is a possibility of application of the andragogical principles in the physiotherapy teaching-learning process.

Key-words:

andragogy - physiotherapy - education



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Dendograma das variáveis da categoria propósito da educação .....	118
FIGURA 1 <sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio-padrão da categoria propósito da educação .....	118
FIGURA 2 – Dendograma das variáveis da categoria natureza do sujeito da aprendizagem .....	120
FIGURA 2 <sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio-padrão da categoria natureza do sujeito da aprendizagem .....	120
FIGURA 3 – Dendograma das variáveis da categoria o papel da experiência na aprendizagem .....	121
FIGURA 3 <sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio-padrão da categoria o papel da experiência na aprendizagem .....	121
FIGURA 4 – Dendograma das variáveis da categoria controle da experiência de aprendizagem .....	123
FIGURA 4 <sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio padrão da categoria controle da experiência de aprendizagem .....	123
FIGURA 5 – Dendograma das variáveis da categoria avaliação .....	124
FIGURA 5 <sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio padrão da categoria avaliação .....	124
FIGURA 6 – Dendograma das variáveis da categoria relacionamento professor-aluno e aluno-aluno .....	125
FIGURA 6 <sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio padrão da categoria relacionamento professor-aluno e aluno-aluno .....	125

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Apresentação dos dados do QOE referentes à identificação e profissão .....	113
---	-----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Fundamentos-chave sobre a aprendizagem de adultos .....	42
QUADRO 2 – Condições de aprendizagem a partir de certos princípios de ensino .....	51
QUADRO 3 – Comparação entre os projetos de ensino pedagógico tradicional e andragógico .....	52
QUADRO 4 – A necessidade de conhecimento nas concepções andragógica, tradicional e liberal .....	64
QUADRO 5 – O Conceito do professor sobre o sujeito da aprendizagem e o autoconceito deste nas concepções andragógica, tradicional e liberal .....	64
QUADRO 6 – O papel da experiência do aprendiz nas concepções andragógica, tradicional e liberal.....	65
QUADRO 7 – A prontidão para aprender nas concepções andragógica, tradicional e liberal .....	66
QUADRO 8 – A orientação da aprendizagem nas concepções andragógica, tradicional e liberal.....	66
QUADRO 9 – A motivação para aprender nas concepções andragógica, tradicional e liberal .....	67
QUADRO 10 – Princípios da teoria andragógica comparados com as subdimensões exploradas por Hadley (1974) .....	81
QUADRO 11 – Leitura da categoria Propósito da Educação em documentos que orientam a formação em Fisioterapia .....	106
QUADRO 12 – Leitura da categoria Natureza do Sujeito da Aprendizagem em documentos que orientam a formação em Fisioterapia .....	107
QUADRO 13 – Leitura da categoria O Papel da Experiência na Aprendizagem, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia .....	108
QUADRO 14 – Leitura da categoria Controle da Experiência de Aprendizagem, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia .....	109
QUADRO 15 – Leitura da categoria Avaliação, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia .....	110

QUADRO 16 – Leitura da categoria Relacionamento Professor-Aluno e Aluno-Aluno, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia .....	111
QUADRO 17 – Distribuição das assertivas do QOE, segundo as categorias propostas por Hadley (1974) .....	114
QUADRO 18 – Valor da média nas variáveis do QOE, com grifo àquelas cujos valores revelam discordância do perfil pedagógico tradicional ou andragógico .....	117

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

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

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

PPP – Projeto Político-Pedagógico

QOE – Questionário de Orientação Educacional

CONFITEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CREFAL – Centro Regional de Educação de Adultos e Alfabetização para a América Latina

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PBL – Problem-Based Learning

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

FAMEMA – Faculdade de Medicina de Marília

UEL – Universidade Estadual de Londrina

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Avaliação dos participantes sobre cada oficina .....	182
APÊNDICE B – Questionário de orientação educacional (QOE) .....	184
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	189
APÊNDICE D – Fotos dos momentos do acontecer grupal nas oficinas .....	190
APÊNDICE E – Programa das oficinas .....	193
APÊNDICE F – Registros da observadora: impressões gerais sobre cada oficina ....	194
APÊNDICE G – Análise descritiva das variáveis, da parte II, do QOE .....	195

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM .....	196
ANEXO B – Resultado da avaliação do INEP .....	197

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
1.1 Justificativa .....	19
1.2 Questão norteadora da pesquisa .....	21
1.3 Objetivos .....	21
1.3.1 Objetivo geral .....	21
1.3.2 Objetivos específicos .....	21
2 REVISÃO DA LITERATURA .....	22
2.1 Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia .....	22
2.1.1 Abrangência da educação de adultos .....	23
2.1.2 Evolução da educação de adultos .....	25
2.1.2.1 As conferências internacionais sobre educação de adultos .....	26
2.1.2.2 A quem compete o compromisso pela educação de adultos? .....	28
2.1.3 Caracterização teórica da educação de adultos .....	30
2.1.3.1 Pressupostos da ação educativa .....	30
2.1.3.2 Tendências teóricas na educação de adultos .....	33
2.1.3.3 Postulados básicos da andragogia .....	35
2.2 A teoria andragógica .....	38
2.2.1 Origem da andragogia .....	38
2.2.2 Princípios da teoria andragógica .....	41
2.2.3 A orientação do ensino tradicional à luz do ensino andragógico .....	43
2.2.4 Críticas à teoria andragógica .....	53
2.3 As tendências pedagógicas no contexto da emergência da teoria andragógica ...	55
2.3.1 A pedagogia tradicional e a da escola nova contextualizadas com a teoria andragógica .....	55



2.3.1.1 A pedagogia tradicional .....	56
2.3.1.2 A pedagogia da escola nova .....	58
2.3.1.3 Bases filosóficas das tendências pedagógicas e da andragogia .....	62
2.3.2 Síntese sobre os princípios andragógicos e sobre as tendências educacionais ...	63
2.3.2.1 A necessidade de conhecimento .....	63
2.3.2.2 Conceito do professor sobre o sujeito da aprendizagem e o autoconceito deste .....	63
2.3.2.3 O papel da experiência do aprendiz .....	65
2.3.2.4 A prontidão para aprender .....	65
2.3.2.5 A orientação da aprendizagem .....	66
2.3.2.6 A motivação para aprender .....	67
2.4 Contribuições da teoria andragógica para o ensino superior, na área da saúde .....	67
2.4.1 O atual contexto da graduação na área da saúde .....	68
2.4.2 Por uma reflexão sobre as aproximações da andragogia com metodologias ativas de ensino-aprendizagem, na área da saúde .....	71
3 METODOLOGIA .....	76
3.1 Caracterização metodológica da pesquisa .....	76
3.2 Preceitos de legitimidade .....	79
3.3 Procedimentos na coleta dos dados .....	80
3.3.1 Primeira etapa: pesquisa em documentos que orientam a formação em Fisioterapia .....	82
3.3.2 Segunda etapa: o questionário de orientação educacional (QOE) .....	82
3.3.3 Terceira etapa: a oficina .....	86
3.3.3.1 A construção da oficina .....	88
3.3.3.2 A dinâmica da oficina .....	91
3.4 Estratégias de análise dos dados .....	95
3.4.1 Análise dos dados em documentos que orientam a formação em Fisioterapia ..	95
3.4.2 Análise dos dados do QOE .....	96
3.4.3 Análise dos dados da oficina .....	98
3.5 Aspectos éticos .....	99
4 RESULTADOS .....	101
4.1 Resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação em Fisioterapia na UFSM .....	101

4.1.1 Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação da área da saúde .	101
4.1.2 Projeto político-pedagógico da UFSM .....	102
4.1.3 Projeto político-pedagógico do Curso de Fisioterapia .....	103
4.1.4 Leitura interpretativa de documentos a partir das categorias de análise .....	105
4.2 Resultados do questionário de orientação educacional .....	111
4.2.1 Resultados dos dados de identificação e de profissão .....	112
4.2.2 Resultados distribuídos segundo as categorias .....	113
4.2.2.1 Propósito da educação .....	116
4.2.2.2 Natureza do sujeito da aprendizagem .....	119
4.2.2.3 O papel da experiência na aprendizagem .....	120
4.2.2.4 Controle da experiência de aprendizagem .....	122
4.2.2.5 Avaliação .....	123
4.2.2.6 Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno .....	124
4.3 Resultados da oficina .....	126
4.3.1 Categoria: propósito da educação .....	129
4.3.2 Categoria: natureza do sujeito da aprendizagem .....	132
4.3.3 Categoria: o papel da experiência na aprendizagem .....	135
4.3.4 Categoria: controle da experiência de aprendizagem .....	136
4.3.5 Categoria: avaliação .....	138
4.3.6 Categoria: relacionamento professor-aluno e aluno-aluno .....	140
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	145
6 CONCLUSÃO .....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	172
APÊNDICES .....	182
ANEXOS .....	196

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um recurso pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), expressa a importância do conceito de educação ao longo da vida, como uma das chaves de acesso aos avanços deste século e a entende não como uma inovação, visto que ela apenas adquiriu mais razão de ser, diante do mundo em rápida transformação (DELORS, 2006).

A educação de adultos teve suas definições normativas a partir da segunda metade do século vinte, expressas pelas Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (UNESCO, 2005). Nesse mesmo período, o termo andragogia também passou a ser amplamente divulgado na França, Yugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adultos ou a ciência da educação de adultos (NOTTINGAN ANDRAGOGY GROUP, 1983). A teoria andragógica foi formulada por Malcolm Knowles, nos Estados Unidos, e publicada em 1970 (KNOWLES, 1989). No presente estudo, ela está contextualizada como um elemento a serviço da educação de adultos, que pressupõe uma visão diferenciada do ponto de vista da concepção e da metodologia do processo educacional vigente.

Para atingir o fim primordial da educação que consiste na aprendizagem, o professor deve ter conhecimento das concepções teóricas que fundamentam sua prática. A partir dessa premissa, ancora-se o desenvolvimento desta pesquisa cujo foco está centrado no modelo de formação acadêmica em Fisioterapia, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A experiência pessoal como docente – acumulada em vinte anos no presente Curso –, tem oportunizado repensar o modelo das práticas de ensino. Somado a isso, recentemente, ocorreu a necessidade da reforma curricular. A capacitação da autora, por meio da especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde (escola Nacional de Saúde Pública/Ministério da Saúde), subsidiou e fortaleceu mais ainda a defesa da tese proposta. Em decorrência disso, a pesquisadora desenvolveu o tema em questão pela oportunidade de contribuir com uma análise da situação atual e com a proposição de mudanças na formação do fisioterapeuta.

O objetivo desta tese é analisar a possibilidade de aplicação dos princípios

da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia. A revisão da literatura compreende: uma contextualização histórica sobre o conceito e a evolução da educação de adultos; os princípios fundamentais da teoria andragógica; as tendências pedagógicas no contexto da emergência dessa teoria; e as contribuições da andragogia para o ensino superior, na área da saúde. Como percurso metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, para responder às categorias de análise por intermédio das seguintes fontes: pesquisa em documentos que orientam a formação em Fisioterapia, questionário de orientação educacional e oficina pedagógica.

### **1.1 Justificativa**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) orientam a elaboração dos currículos do ensino superior e estimulam o “abandono das concepções antigas e herméticas das grades curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações” (BRASIL, 2001, p. 2). A partir dessa orientação, todas as instituições de ensino superior precisaram rever seus projetos de formação acadêmica, para deslocá-los do ensino tradicional para o inovador, que privilegia a construção do conhecimento. Os tipos de metodologia de ensino que visam a transformação dos modelos de educação ‘bancária’, têm se ancorado na educação ‘problematizadora’ ou ‘libertadora’ (BORDENAVE; PEREIRA, 2006); e o ensino andragógico fundamenta-se no propósito da construção do conhecimento, tomando como base essa metodologia de educação.

Na metodologia orientada pelos princípios da andragogia, os acadêmicos devem ser estimulados a trabalhar em grupos; a desenvolver idéias próprias; a utilizarem, de modo crítico e eficiente, os meios de informação disponíveis para seu aprendizado. Tal orientação metodológica vem sendo aplicada em algumas experiências. Os trabalhos de Cavalcanti (1999), de Goecks (2003) e de Souza *et al.* (2003) são exemplos de aplicação dos postulados da teoria andragógica na graduação universitária; na pós-graduação, são apresentados por Donaldson e Graham (1999); já, no ensino à distância, por uma concepção pós-moderna da andragogia, são relatados por Dewar (1996) e Gibbons e Wentworth (2001). Até

onde se sabe, não há publicações que relatem a adoção dos princípios andragógicos na formação acadêmica em Fisioterapia, nem no Brasil, nem no exterior.

Vale lembrar que a teoria andragógica foi construída para o ensino de adultos, a serviço da educação ao longo da vida, portanto, ela não estava inicialmente ligada à educação formal. Ao projetá-la para a formação universitária, reconhece-se que a linha condutora do ato educativo da teoria encontra-se consoante com o projeto nacional para o ensino superior na área da saúde, que está orientado por um ensino inovador, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem.

Knowles (1989) apresenta três estratégias, para que um educador de adultos possa impulsionar as mudanças para um ensino andragógico, em nível institucional. A primeira seria por decreto – este, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), se processou a partir da criação e da instalação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), decorrentes das DCN –; a segunda estratégia seria pela persuasão – em certa medida, é preciso reconhecer que, para a instalação da oficina pedagógica, houve a necessidade de se exercer um certo poder de persuasão, para reunir docentes e discentes, a fim de se discutir o processo ensino-aprendizagem, no Curso de Fisioterapia –; já a terceira estratégia é a mais executável e capaz de produzir impactos mais duradouros e, ainda, servir como um caminho para viabilizar as investidas anteriormente citadas. Trata-se da realização de ações piloto, em uma disciplina, ou por demonstração, ou por oficinas temáticas ou por grupos de estudo, por exemplo. Essas facilitam as transformações por ‘osmose’, na expressão do mesmo autor. Acredita-se que essa alternativa possa ser o caminho para as mudanças no Curso de Fisioterapia. Considerando-se que ele, atualmente, encontra-se em plena implementação da reforma curricular, o que tem cobrado um esforço conjunto de toda a comunidade acadêmica a fim de que haja uma superação didático-pedagógica.

No ensino superior, para Feuerwerker (2000, p. 23), o momento atual é de crise paradigmática do modelo educacional, e “as mudanças necessárias não se constroem e não se sustentam a não ser através da constituição de sujeitos, com visão crítica, capacidade de ação e de proposição”. A mobilização da comunidade acadêmica do Curso de Fisioterapia, para discutir suas concepções e práticas de

ensino, colocou tal comunidade na condição de sujeito ativo para responder pelas orientações das diretrizes curriculares nacionais e do projeto político-pedagógico. Todavia, reconhece-se que, para a implementação de inovações curriculares, é fundamental que sejam articuladas múltiplas estratégias para o envolvimento dos docentes, dos discentes e do pessoal técnico; até mesmo, para que ocorram transformações de ordem estrutural no âmbito da instituição.

## **1.2 Questão norteadora da pesquisa**

Há possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo geral**

Analisar a possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Refletir sobre as possíveis contribuições dos princípios da andragogia no projeto político-pedagógico do Curso de Fisioterapia, da Universidade Federal de Santa Maria;

- Verificar a possibilidade de aplicação dos princípios da andragogia no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia, levando em conta a tendência educacional dos docentes e dos discentes do Curso.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia<sup>1</sup>

A educação tem sido parte integrante de todas as culturas, em qualquer época da História. Assim, diante do desenvolvimento da sociedade, a partir da industrialização, torna-se mais evidente o consenso mundial de que é preciso lançar mão de todos os mecanismos sociais na tarefa de responder pela educação das pessoas na idade adulta.

Para tanto, a UNESCO se propõe a coligar-se com as comissões nacionais e a ajudar as associações não-governamentais na realização de programas educativos. Tais atividades envolvem: “apoio à instituição escola e à criação de bibliotecas, luta contra o analfabetismo e promoção da educação de adultos, consultoria técnica, didática e pedagógica, entre outras” (MANACORDA, 1992, p. 353). As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFITEAs), transcorridas na segunda metade do século XX, constituem um dos seus principais mecanismos articuladores no âmbito da educação de adultos.

Percebe-se que, mesmo diante de tantas transformações na vida do ser humano, os sistemas tradicionais de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças devesse ser aplicada aos adultos. Porém, a educação do adulto já possui um corpo de conhecimentos pautados em princípios que podem orientar o processo educacional de modo diferenciado do da educação infantil tradicional.

---

<sup>1</sup> Este capítulo deu origem ao artigo: VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Revista Educação**, v. 30, n.02, p.195-214, 2005.

### 2.1.1 Abrangência da educação de adultos

Considera-se que a educação é um dos principais atos que favorecem o desenvolvimento socioeconômico de um país, já que ela exerce um papel decisivo no desenvolvimento da sociedade. Em geral, por meio dela, conquista-se a participação de todos os seus membros na sociedade.

Em decorrência disso, a busca pelo desenvolvimento individual, pela superação pessoal, pela auto-realização e, ainda, a necessidade de preparo para responder às exigências da vida, ante o mundo em transformações, impulsiona o homem à necessidade de educar-se (GUTIÉRREZ; JIMÉNEZ, 2005). Diante dessa perspectiva, a educação torna-se um imperativo na vida, até mesmo para a continuidade da própria espécie.

Para Ludojoski (1972, p. 27), “educação é um processo progressivamente intencional por parte do ser humano em desenvolvimento, tendendo à obtenção do aperfeiçoamento integral de sua personalidade e em diálogo com a Natureza, a Cultura e a História, conforme a sua própria individualidade”. À luz dessa concepção, o autor situa educação como uma necessidade de auto-superação do próprio ser, para fazer frente às demandas tanto vitais como econômicas, sociais, religiosas e culturais em geral. A visão de educação como um elemento integrador também é entendida por Saviani (1980, p. 120) como “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada”.

Antes de tudo, a educação de adultos implica em compreender o ser humano na idade adulta. O adulto é a pessoa considerada como “um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade” (LUDOJOSKI, 1972, p. 20).

Constata-se que a educação de adultos abrange várias concepções, tais como: substituta da educação primária (combate ao analfabetismo), complemento do nível elementar, prolongamento do nível primário ou até mesmo, como aperfeiçoamento dos níveis superiores. Em geral, a expressão educação de adultos é utilizada para “designar todas aquelas atividades educativas destinadas especialmente às pessoas adultas” (VERNER; BOOTH, 1971, p. 11); ou seja,



abrange um conjunto de atividades diversas, de tipo formativo e cultural, inclusive de caráter laboral e social (VALLE, 2000).

Na visão de Ludojoski (1972), a educação de adultos é um conceito muito mais amplo que o de instrução de adulto, uma vez que o primeiro parte de uma concepção antropológica e o segundo de uma visão didática da aprendizagem do adulto. A educação, na perspectiva antropológica, vai além da instrução, pois permite ao sujeito a transcendência, à medida que cria nele a capacidade de operar livremente na direção da verdade, do bem e da beleza, conceitos que ele conhece.

A Conferência Geral da UNESCO, em Nairobi/Kenya (1976), registra a abrangência do termo educação de adulto, que

designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for seu conteúdo, o nível ou o método, sejam formais ou não formais, ou seja, que prolonguem ou re-iniciem a educação inicial dispensada nas escolas e nas universidades e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas, consideradas como adulto pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas atitudes, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competências e técnicas profissionais ou lhes dão nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 2005).

Por sua vez, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA) – ocorrida em Hamburgo/Alemanha – em 1997, vem referendá-la duas décadas depois: “educação de adultos abrange a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural”, onde são citadas as abordagens teóricas e as baseadas na prática (UNESCO, 1998, p. 7).

O conceito educação de adultos envolve a totalidade de projetos organizados de educação, independentemente do conteúdo, método e nível, sejam formais ou não formais, com o propósito de prolongar, compensar ou re-iniciar a educação correspondente ao sistema educacional ordinário, desde que se estabeleçam formas de aprendizagem específicas de caráter profissional ou ocupacional, nas quais as pessoas consideradas adultas alcancem a dupla perspectiva de um enriquecimento integral e uma participação no desenvolvimento social equilibrado e independente (GALVÁN, 2004).

Já a Conferência de Hamburgo/Alemanha inscreve, na agenda para o futuro, dentre outras recomendações, que “a cooperação e a solidariedade internacionais

devem reforçar um novo conceito da educação de adulto, que seja, simultaneamente, holístico para abarcar todos os aspectos da vida e transtetorial para incluir todas as áreas de atividade cultural, social e econômica” (UNESCO, 1998, p. 37)

De um modo geral, a preocupação com a educação das pessoas adultas está voltada para a esfera da educação nos níveis primário e elementar. No entanto muitas sociedades já estão atentas à questão da alfabetização funcional (alfabetização cultural e tecnológica), por causa do novo patamar de exigências que está se impondo pela evolução tecnológica da sociedade. A UNESCO considera o analfabetismo funcional como uma incapacidade de dominar as competências e os meios necessários para a inserção profissional, para a vida social e familiar e para o exercício ativo da cidadania, apesar das experiências herdadas da tradição e da prática (VALLE, 2000).

### 2.1.2 Evolução da educação de adultos

Na acepção atual, a educação de adultos teve seu início no século XIX, na Europa, em um momento marcado pelas mudanças sociais decorrentes da industrialização e da urbanização, gerando necessidade aos poderes públicos de criar meios de instrução, como capacitação ao trabalho, o que, naquele momento, significava progresso e avanço social.

Manacorda (1992, p. 270) refere que, com a revolução industrial, a educação transita da conotação política para a social, visto que aquele “processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não só das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais”. Diante da rápida evolução tecnológica da produção fabril, impõe-se a necessidade de instrução das massas operárias e, por força da realidade, criam-se, então, as escolas científicas, técnicas e profissionais. Até aquele momento, a educação formal estava reservada apenas às elites.

Em 1889, aconteceram dois eventos em que foi tratado o tema educação de adultos: o Congresso Nacional de Santiago do Chile e o Congresso Pedagógico de Paris/França. Em 1909, outro Congresso, sediado em Santiago de Compostela/Espanha, observou que a educação de adultos deve ser assumida

como uma necessidade urgente de caráter sócio-educativo (VALLE, 2000). Já havia o entendimento entre as autoridades em educação de que, diante das rápidas transformações mundiais, a educação de adultos, em todas as suas formas, é mais do que necessária para alavancar o desenvolvimento tanto individual como coletivo, para enfrentar as demandas dos setores industrial, social e organizacional da sociedade (RUUD, 1963; FRITSCH, 1971; VERNER; BOOTH, 1971).

Ao longo do século XIX, as universidades populares europeias foram impulsionadas por intelectuais que pretendiam minimizar os prejuízos do povo via incremento da cultura. Se isso já ocorria há dois séculos, na atualidade, se processa de modo similar, guardadas as devidas proporções, diante das mudanças da sociedade em franco processo de globalização (VALLE, 2000). O objetivo principal da educação de adultos continua o mesmo, ou seja, permitir ao indivíduo uma integração o mais plena possível nas circunstâncias da vida, ou seja, impulsionar o adulto para o auto-desenvolvimento e, assim, gerar um potencial capaz de influenciar nas desigualdades, fruto da rápida evolução da sociedade. A Conferência de Hamburgo/Alemanha (1997) vem legitimar tal objetivo ao afirmar que:

durante a década atual, a educação de adultos sofreu profundas transformações e desenvolveu-se muito no seu alcance e na sua amplitude (...). As novas exigências da sociedade e do trabalho suscitam expectativas e impõem a cada indivíduo a necessidade de continuar a renovar os seus conhecimentos e capacidades ao longo de toda a vida (UNESCO, 1998, p. 8).

#### 2.1.2.1 As conferências internacionais sobre educação de adultos

A UNESCO, principal organismo das Nações Unidas para a educação, vem desenvolvendo um papel essencial nessa área, por meio das conferências dos Estados-Membros, das Reuniões Gerais, dos Seminários e dos Congressos. Na segunda metade do século XX, realizaram-se cinco Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (VALLE, 2000; GUTIÉRREZ; JIMÉNEZ, 2005; UNESCO, 2005), conforme segue.

A primeira Conferência aconteceu em junho de 1949, em Elsinore/Dinamarca, e ocupou-se em definir o papel e o objetivo da educação como um requisito básico, a fim de satisfazer as necessidades dos adultos no

desempenho de suas funções econômicas, sociais e políticas, para obterem uma vida em comunidade mais harmoniosa. A segunda teve lugar em Montreal/Canadá, em agosto de 1960, com o tema: A educação de adultos em um mundo em transformação. Tal Conferência cunhou um valor extraordinário ao social, suscitando à UNESCO coordenar pesquisas nacionais sobre o tema, com o suporte de especialistas em Sociologia, Economia e Psicologia. Dessa forma, tratou de valorizar a humanização e priorizar a tecnologia, a cultura e a arte na formação do adulto, entendendo a educação como meio e instrumento para a construção da paz e da compreensão do mundo, vale dizer, como um componente importante para o desenvolvimento socioeconômico.

A terceira delas foi sediada na cidade de Tóquio/Japão, em agosto de 1972, com o tema: A educação do adulto num contexto de educação permanente. A partir dela, a educação de adulto passa a ter uma dimensão política, ao reconhecer que o analfabetismo é uma consequência do subdesenvolvimento. Surge também a questão da alfabetização funcional, que objetiva a capacitação do homem para analisar criticamente seu meio e lutar por sua transformação, incluindo a alfabetização enquanto capacitação para o trabalho – em acelerado processo de transformação.

Já a quarta Conferência ocorreu em Paris/França, em março de 1985. Nela observou-se que “o desenvolvimento da educação de adultos é condição indispensável para a concretização da educação permanente e um fator importante da democratização da educação” (UNESCO, 2005, p. 45). Nela também a atenção se voltou para o aspecto da qualidade do ato educativo. Há o reconhecimento de que o direito a aprender se constitui em um desafio para a humanidade. Essa Conferência, a exemplo de sua antecessora, continua encorajando e estimulando os Estados Membros da Organização das Nações Unidas à participar das organizações não-governamentais nas ações orientadas à educação de adultos para se somarem às iniciativas e aos programas nacionais.

Em julho de 1997, realizou-se, em Hamburgo/Alemanha, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, com 1500 participantes, incluindo os representantes políticos de 135 Estados Membros da Organização das Nações Unidas, ancorada no tema: A educação das pessoas adultas, uma chave para o século XXI. Dentre seus objetivos, buscou sublinhar a importância da vida educativa em idade adulta e incentivar os compromissos, em escala planetária, a favor do direito dos adultos à aprendizagem ao longo da vida. Ela representa um avanço

importante em relação às anteriores, mais centradas na educação de adultos como subsistema educacional, pois não só adentra nas diversas dimensões da vida social, como coloca tal educação no patamar de uma aprendizagem ao longo da vida. Esta deve permitir que as pessoas e as comunidades assumam o controle do próprio destino e da sociedade, para poderem enfrentar os desafios do futuro.

No espaço temporal entre as Conferências de Paris/França e Hamburgo/Alemanha, a humanidade foi afetada por profundas mudanças, decorrentes do avanço tecnológico, somadas à introdução de uma nova ordem internacional. Houve, com isto, grandes transformações nos domínios político, cultural e econômico. A Declaração de Hamburgo assegura que “a educação de adultos ganhou mais profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida” (UNESCO, 1998, p. 15). A expansão da concepção da educação dos jovens e dos adultos consiste em um caminho para aumentar a criatividade e a produtividade, que são indispensáveis para o enfrentamento das exigências da sociedade globalizada.

No transcorrer dessas cinco conferências, muitas outras convergiram para o estabelecimento de um consenso internacional sobre o direito à educação e o direito a aprender das pessoas jovens e adultas, no caminho de uma cidadania democrática e participativa; como, por exemplo: o Seminário Latino-Americano de Educação de Adultos, celebrado em Havana/Cuba (1972); a 19ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, em Nairobi/Kenya (1976); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem/Tailândia (1990); e a Conferência Mundial de Educação, em Dakar/Senegal (2000).

#### 2.1.2.2 A quem compete o compromisso pela educação de adultos?

A V CONFITEA estabelece que o desenvolvimento da educação de adultos exige a colaboração entre departamentos “governamentais, intergovernamentais e organizações não-governamentais, empregadores e sindicatos, universidades e centros de investigação, meios de comunicação, associações civis e comunitárias, instrutores de educação de adultos e dos próprios educandos adultos” (UNESCO, 1998, p. 14).

Dessa maneira, a responsabilidade no gerenciamento da educação de adultos abrange certa heterogeneidade entre os países, por exemplo: na França, o Estado e as organizações locais e regionais se ocupam do tema; na Alemanha, o governo ocupa-se de atividades de formação referentes a titulações acadêmicas, já as organizações locais gerenciam as atividades de formação em geral e as empresas privadas agem tanto na formação básica como na profissional; na Suécia, há maior tradição nesse assunto, pois originou as escolas populares e os círculos de estudos, atualmente mais de um terço de sua população adulta participa dos programas de educação (VALLE, 2000); na Suíça, cabe aos setores governamentais a educação de adultos, uma vez que as práticas educativas estão divididas em três orientações: incremento sociocultural, nas Universidades Populares; aperfeiçoamento profissional, na Federação Suíça para a Educação de Adultos, e – qualidade de vida (DOMINICÉ; FINGER, 1990). Os Estados Unidos é um país com maior solidez na educação de pessoas adultas. Isso está diretamente relacionado não só com a adesão da população às mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, mas também com a adaptação tanto dos imigrantes à cultura norte-americana quanto dos grupos menos favorecidos às mudanças do mercado de trabalho. Nesse contexto, as organizações não-governamentais exercem um papel importante, junto com instituições religiosas e sociais (VALLE, 2000).

No continente latino-americano, o panorama da educação de adultos, na última década, é amplo e variado. Existe grande quantidade de programas impulsionados pelos Estados (Ministérios, Secretarias de Educação), organizações não-governamentais e organismos internacionais, como o Centro Regional de Educação de Adultos e Alfabetização para a América Latina (CREFAL), que se ocupa de ações de formação e capacitação de pessoal técnico e profissional dos Estados, no campo da alfabetização e da educação de adultos, e conta com o apoio financeiro da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA) (SEPÚLVEDA; GUTIÉRREZ, 2003).

O Ministro da Educação e do Desporto do Brasil, em 1996, Paulo Renato Souza, em seu pronunciamento, por ocasião da Conferência Regional Preparatória da V CONFITEA, em Brasília (janeiro/1997), afirmou que a política nacional para a área de educação da população adulta está pautada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem como objetivo minimizar os efeitos decorrentes dos processos de exclusão do ensino fundamental e romper com problemas historicamente acumulados.

Assim, a EJA é de responsabilidade prioritária dos estados, com o ensino médio, regular e profissionalizante, e complementados pelos municípios com o ensino fundamental de oito séries. Ela não se restringe apenas às ações governamentais, pois com ela atuam também organizações não-governamentais, sindicatos, empresas, entidades religiosas e universidades; no entanto sua abrangência é muito desigual entre as regiões do país. As atividades da EJA compreendem numerosos programas e variadas formas de atendimento, dentre os quais há cursos supletivos de ensino fundamental e médio, com métodos de instrução presencial ou à distância, e cursos de educação e qualificação profissionais (SOUZA, 1998).

### 2.1.3 Caracterização teórica da educação de adultos

As definições normativas relativas à educação de adultos evoluíram gradualmente, ao longo da segunda metade do século XX, como foi abordado na história das conferências. Diante disso, observa-se que os pressupostos educacionais acompanharam tal evolução.

#### 2.1.3.1 Pressupostos da ação educativa

Adultos podem adquirir conhecimentos em seu ambiente societário, pelas experiências diárias vivenciadas e no ambiente educativo formal. Neste último, identifica-se como educação de adultos quando há um programa educativo, sistemático e planejado, dedicado às pessoas adultas.

Na compreensão de Galván (2004), a educação de adultos não se constitui em si mesma em um instrumento de transformação social, uma vez que seu significado e sua intencionalidade dependem do marco ideológico-político-filosófico no qual se assenta a proposta pedagógica. Entretanto, o autor afirma que a ação educativa pode proporcionar mudanças nas estruturas sociais, no âmbito individual – pelo desenvolvimento para o trabalho, pela inserção social e pela ocupação construtiva do tempo livre –, ou no político, como projeto de transformação da

sociedade – com a participação ativa de seus membros.

Como fórum de discussão a respeito da educação de adultos, o início do envolvimento das universidades ocorre com a criação de um grupo internacional de especialistas em educação de adultos, patrocinado pela UNESCO, sediado em Bangor, norte do País de Gales, em setembro de 1956, no seminário regional europeu intitulado: *As Universidades e a Educação de Adultos*. Em 1960, em Sagamore, New York, ocorreu uma conferência patrocinada pela UNESCO que conduziu ao estabelecimento de uma organização internacional – o Congresso Internacional sobre a Universidade na Educação de Adultos – cujo objetivo primeiro passa a ser a troca de informações e idéias sobre a participação da universidade na educação de adultos (RUUD, 1963).

Para tanto, a educação de adultos abarca uma diversidade de propostas educacionais e, do ponto de vista metodológico, há marcada distinção, de acordo com cada o fundamento filosófico, sobre o qual se assenta cada propósito educacional. No passado, a educação adulta foi extremamente inflexível e limitada por noções tradicionais nos processos educacionais, pois as atividades de extensão universitária estavam limitadas à mera transmissão a pessoas maduras, de cursos de *campus*. “O programa da educação de adultos deveria adequar-se, quanto ao conteúdo, aos métodos e objetivos, ao estudante adulto” (GRATTAN, 1964, p. 122). Passados quarenta anos de sua publicação, essa afirmação é corroborada por Valle (2000), ao referir que a educação de adultos, na maior parte dos casos, é um sistema educativo pensado para crianças e aplicado para jovens e adultos. Assim, grande parte do que lhes é ensinado não é prático, porque falta adaptação dos programas; os métodos que se utilizam não levam em conta a experiência acumulada dos adultos; e há falta de formação específica para os profissionais que se ocupam da educação das pessoas adultas.

Os recursos a serem utilizados nessa educação envolvem variadas possibilidades, como o uso de biblioteca, de séries de dissertações/palestras, de recursos visuais em forma de vídeos, teleconferências, filmes, documentários, estações de rádio, principalmente as universitárias, entre outros (GRATTAN, 1964; VERNER, 1971). A Conferência de Montreal/Canadá, em 1960, já chama a atenção para a utilização de alguns desses recursos na educação de adultos, por já se tratarem de entretenimento popular dos adultos em todo o mundo. Por sua vez, a Conferência de Tóquio/Japão, em 1972, recomendou o uso de novos métodos e



novas técnicas na educação de adultos, levando em consideração os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos na aprendizagem (UNESCO, 2005). A Conferência de Hamburgo/Alemanha também avança ao concluir que “é essencial que as abordagens da educação de adultos se assentem no patrimônio, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas e que as diferentes maneiras de pôr em prática essas abordagens facilitem a expressão de todo o cidadão” e, ainda, sugere que os países se utilizem das novas tecnologias de informação (UNESCO, 1998, p. 8).

Tais prerrogativas estão em consonância com as teorias mais modernas da aprendizagem. Estas garantem que a construção do conhecimento deve considerar a bagagem sociocultural do aluno, a partir das referências da realidade em que ele está inserido. Desse modo, ele passa da condição de objeto da aprendizagem para a de sujeito, na condução de um processo educativo para a emancipação do cidadão (DEMO, 2002). Deve-se conceber o processo formativo de forma ordenada, criativa, rigorosa e científica, com conteúdos que propiciem o desenvolvimento do sentido ético e do compromisso social das pessoas, como responsáveis por suas vidas e por suas organizações, a fim de que o cidadão se converta em participante ativo da sociedade (GALVÁN, 2004).

A condição do saber emancipatório é, justamente, o que leva os adultos a buscarem a educação nessa fase da vida. Muitas vezes, eles almejam com a educação/capacitação se preparar para empregos melhores, ascensão profissional, cumprimento ou complementação da educação escolar e, até mesmo, um auto-aperfeiçoamento que venha a dar mais qualidade à sua vida. Porém, para migrar do ensino clássico para o atual, proposto à educação do adulto, é necessário que, antes de tudo, o professor esteja envolvido em tal migração e bem preparado para desenvolver sua missão. Nesse modelo de educação, o professor precisa assumir a postura de facilitador, de estimulador do grupo. Ao considerar o papel do docente, Llosa (2001, p. 33) afirma que “é necessário construir uma pedagogia da participação que gere instâncias de construção coletiva e de aprendizagem da participação” e pondera que a necessidade da educação e o direito de todos a ela, ao longo da vida, deve ser responsabilidade do Estado.

### 2.1.3.2 Tendências teóricas na educação de adultos

O conhecimento sobre as teorias da educação ajuda os educadores na “compreensão de sua prática, permitindo-lhes situarem-se mais claramente no universo pedagógico” (SAVIANI, 1992, p. 7). Essa premissa se reforça na afirmação de Nietzsche (1998, p. 121) pois “todas as manifestações ou práticas pedagógicas refletem, explícita ou implicitamente, teorias ou tendências pedagógicas vinculadas a um determinado fundamento ideológico”.

De maneira geral, as ações educativas de formação de adultos fazem-se desvinculadas da teoria e da pesquisa. “Os quadros conceituais são passíveis de influências e de tradições muito diversas, como se pode ver na diversidade de termos de referência utilizados: Educação de Adultos; Educação Permanente; Educação Recorrente; Andragogia” (DOMINICÉ; FINGER, 1990, p. 19). O autor situa tais terminologias, atinentes à educação de adultos, a partir de três tradições filosóficas: liberal, humanista e crítica.

A tradição liberal – que se reporta à filosofia grega e a medieval – consiste na pedagogia das ciências humanas e apresenta uma visão humanista do homem, considerado como um ser racional, moral, espiritual e dotado do senso estético. Essa visão liberal configura uma concepção não utilitarista de educação, a qual se coaduna com a idéia de uma formação permanente que se dá ao longo da vida. A expressão educação permanente exprime um alargamento no campo da educação e uma vontade democrática de acesso à educação de distintas populações e em níveis diversificados de escolaridade (DOMINICÉ; FINGER, 1990). Libâneo (2003, p. 21), por sua vez, entende que a “pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”. No entanto, ao centrar-se no desenvolvimento da cultura individual, essa tradição esconde a realidade das diferenças de classes. O mesmo autor, também informa que a educação liberal se iniciou com a pedagogia tradicional, evoluindo até à escola nova ou pedagogia renovada e, depois, à tecnicista. Na concepção de Saviani (1992), estas figuram como teorias não-críticas. Os dois autores observam que não ocorreu a substituição de uma pela outra, uma vez que ambas estiveram e estão presentes na prática escolar.

Ao situar o nascimento da escola nova, Manacorda declara que:

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, (...) o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas” (...). Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América. (...) a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias e pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam ao mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (1992, p. 304-305).

Já nas primeiras décadas do século XX, “teve lugar a grande estação da educação nova ou da ‘escola ativa’, que vimos nascer como um grande e generalizado movimento de democratização da educação”. Ela não se restringe apenas à educação infantil (MANACORDA, 1992, p. 311).

Para Dominicé e Finger (1990), a tradição humanista é a que mais difere das outras, já que provém de duas vertentes: de um lado, deriva da filosofia existencialista, da hermenêutica e da fenomenologia alemã; de outro, da psicologia humanista. No entanto, na classificação de Libâneo (2003), essa tradição situa-se como uma versão da pedagogia liberal – a renovada não-diretiva. A especificidade da tendência humanista reside no fato de que ela leva a pensar a formação, exclusivamente, a partir do desenvolvimento pessoal, não a partir de um projeto sóciopolítico. Contudo, para as relações interpessoais, ela é resultante do trabalho do psicólogo norte-americano Carl Rogers (DOMINICÉ; FINGER, 1990; LIBÂNEO, 2003) e de Abraham Maslow. Esta formação está muito presente nos Estados Unidos, dando lugar ao conceito de *self-directed learning*, admitida largamente no campo de educação de adultos na sociedade americana. Malcolm Knowles adotou o termo andragogia para essa aproximação teórica (DOMINICÉ; FINGER, 1990).

A segunda metade do século XX está marcada por dois fenômenos decisivos à educação, em nível mundial, que são o progresso tecnológico e a maturação das consciências subalternas. Trata-se da “tomada de consciência por parte dos jovens (especialmente estudantes) da desigualdade na relação educativa, como parte da mais ampla desigualdade e opressão social” (MANACORDA, 1992, p. 335). Nesse panorama, Dominicé e Finger (1990) situam a tradição crítica, que se inscreve numa dimensão emancipatória e, acima de tudo, política, ancorada na corrente marxista, que se assenta na tomada de consciência da transformação social.

Identifica-se que Libâneo (2003, p. 32) cunha, para a tradição crítica, o termo pedagogia progressista, visto que ela parte de uma análise crítica das realidades sociais

para sustentar os fins sociopolíticos da educação. Tal pedagogia tem se manifestado nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. A primeira delas se popularizou, no mundo inteiro, com o trabalho de Paulo Freire, no domínio da alfabetização de adultos. “As versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia da autogestão pedagógica”, elas valorizam o processo de aprendizagem grupal.

Percebe-se que a tendência progressista contempla a finalidade da educação de adultos, uma vez que age como um elemento facilitador da apropriação dos recursos necessários ao desenvolvimento pessoal (nos aspectos social, cultural e econômico). Para alguns autores, ela abre caminho para uma participação crítica e consciente, tornando o indivíduo capaz de cooperar, dialogar e responder às suas responsabilidades de cidadão e de contribuir para o progresso da própria sociedade. Em face disso, a educação de adultos se situa na perspectiva de uma verdadeira “democracia cultural” (VALLE, 2000; GALVÁN, 2004).

A contextualização das tendências educacionais serviu para descortinar a andragogia, no contexto histórico-filosófico da educação de adultos. Apesar de ela estar citada nas conclusões/recomendações da UNESCO – na III e IV CONFITEA – não se encontra explícita, nos documentos, uma distinção metodológica/filosófica da educação na perspectiva andragógica, muito embora se saiba que ela tem postulados que permitem situá-la no âmbito da educação, conforme já apresentado.

### 2.1.3.3 Postulados básicos da andragogia

O termo andragogia foi formulado originalmente por Alexander Kapp, professor alemão, em 1833, mas caiu em desuso e reapareceu em 1921, no relatório de Rosenstock, sinalizando que a educação de adulto requer professores, métodos e filosofia diferenciados. Eduard Lindeman, em 1927, adotou o termo de Rosenstock e o utilizou poucas vezes nos Estados Unidos. O vocábulo andragogia foi utilizado amplamente, desde a década de 1960, na França, Yugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adulto (NOTTINGHAN ANDRAGOGY GROUP, 1983).

A andragogia, enquanto teoria ou sistema de idéias, de conceitos e de

aproximações com a aprendizagem do adulto, foi introduzida e muito difundida nos Estados Unidos, por Malcolm Knowles, ao longo da segunda metade do século passado. Indiscutivelmente, seus postulados constituem uma importante referência sobre o assunto, de tal forma que, para muitos, o termo andragogia e o nome Knowles tornaram-se intrinsecamente ligados. A teoria andragógica está baseada em premissas que indicam distinções, do ponto de vista da aplicabilidade do conhecimento e do método de ensinar, entre o ensino para alunos adultos e o para crianças.

Knowles, primeiramente, definiu “andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e ciência de ensinar crianças” (1980, p. 43); depois, ele reconheceu que a andragogia encerra apenas outro modelo de princípios da aprendizagem. Inclusive o autor considera que “muitos dos princípios da andragogia são pertinentes à educação de crianças e de jovens” (p. 58).

Neste trabalho, optou-se por descortinar a andragogia, a partir dos fundamentos de Knowles. Aqui se faz uma síntese dos princípios dessa teoria de aprendizagem, que estão alicerçados em, pelo menos, quatro suposições cruciais sobre as características dos aprendizes adultos. Elas são diferentes das suposições sobre as crianças em que a pedagogia tradicional é estabelecida como premissa. Tais princípios, formulados por Knowles (1980), levam em conta que, nos indivíduos amadurecidos:

- a) seu auto-conceito move-se de um ser de uma personalidade dependente para um autodirigido;
- b) seu reservatório de experiência se acumula e se transforma em um recurso crescente para aprender;
- c) sua prontidão a aprender torna-se orientada, cada vez mais, às tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais; e
- d) sua perspectiva de tempo muda de uma ação de procrastinação do conhecimento à imediata aplicação; já sua orientação para a aprendizagem desloca-se de uma aprendizagem centrada nas disciplinas a uma focada no problema, o que situa o modelo de ensino orientado na resolução de situação-problema, ou em metas como educação em saúde, capacitação profissional, entre outras.

Já a quinta premissa, motivação a aprender, foi adicionada mais tarde, ela é intrínseca no indivíduo amadurecido (KNOWLES, 1980).

Alcalá coaduna-se com o pensamento de Knowles e caracteriza que a andragogia “sendo parte da antropologia e estando imersa na educação permanente,

desenvolve-se através de uma práxis fundamentada nos princípios da participação e horizontalidade” (1997, p. 20). Para esse autor, o processo educativo é orientado pelo facilitador da aprendizagem (professor), com o propósito de incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto, com vistas a proporcionar-lhe uma oportunidade, para que atinja a auto-realização. O pensamento andragógico parte de uma visão alargada da pessoa adulta, uma vez que permite ao indivíduo elaborar o conhecimento, a partir da sua visão de mundo, considerando o ambiente social e de acordo com a experiência de vida pessoal, coletiva e institucional. No dizer de Márquez (1998), a metodologia que suporta o desenvolvimento desse processo educativo é a investigação-ação participativa e a sua fundamentação repousa na possibilidade de um processo de aprendizagem auto-dirigido.

Dentre as implicações que envolvem a prática educacional, considerando o modelo andragógico, destaca-se que a missão do educador de adultos é a de ajudá-los a desenvolver o próprio potencial. Esse modelo utiliza-se de uma metodologia de ensino destinada a atingir tal fim. Nela, o papel do professor é o de um facilitador que provê as condições que propiciam a aprendizagem. Em vista disso, este processo envolve requisitos que se adequam à condição adulta (KNOWLES, 1980), como, por exemplo:

- a) o clima da aprendizagem: este deve ser preparado de modo a permitir um ambiente físico, como a decoração, os equipamentos, a acústica e a iluminação, apropriado;
- b) o diagnóstico de necessidades: na prática tradicional, a decisão sobre o conteúdo cabe ao professor e, certamente, isto pode entrar em conflito com as ambições do adulto a respeito do que ele necessita, ou está motivado a aprender. Nesse modelo, “é colocada grande ênfase no envolvimento do aluno no processo do auto-diagnóstico das suas necessidades, do que aprender” (p. 47);
- c) a formulação de programas objetivos, de conteúdos que irão satisfazer as necessidades;
- d) o processo de planejamento do aprender envolve os estudantes e o professor serve de guia do processo e da pesquisa do conteúdo;
- e) a condução da experiência do ensino-aprendizagem se dá em um processo de mútua responsabilidade entre alunos e professor. O papel deste é o de fornecer adequadas técnicas e materiais à aprendizagem e de ser mais um catalizador do que um instrutor; e

f) a avaliação da aprendizagem, como em todas as demais fases, se processa pelo mútuo entendimento, em que o professor ajuda os alunos a buscarem evidências do progresso obtido; também é discutido o que facilitou, ou inibiu, a aprendizagem dos estudantes, entre outras causas.

Apesar de sua popularidade, à andragogia são impostas críticas, como as de Tennant (1997). Este autor argumenta que o sistema de valores da andragogia está centrado no âmbito individual, portanto, relega o grupo a um segundo plano. Hartree (1984) questiona se ela é uma teoria ou um conjunto de suposições sobre a aprendizagem e se os princípios encerram uma teoria ou orientam a prática andragógica. Em outros trabalhos, também encontram-se formulações oponentes e proponentes à teoria andragógica, sendo elas em maior proporção, como se verifica em: Carlson (1989); Brocket e Hiemstra (1991); Holmes e Abington-Cooper (2000); Alcalá (2005).

## **2.2 A teoria andragógica**

O desenvolvimento do conceito andragógico sobre o processo da aprendizagem de adultos se difundiu ao longo do século passado, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Já a fundamentação da teoria andragógica, foi introduzida por Knowles um pouco mais tarde.

### **2.2.1 Origem da andragogia**

O vocábulo andragogia foi, originalmente, formulado pelo professor alemão Alexander Kapp, em 1833, para descrever os elementos da teoria educacional de adultos. O termo caiu em desuso e foi retomado pelo alemão Eugene Rosenstock, em 1921, em uma publicação em que ele argumenta que a educação do adulto requer professores, método e filosofia diferenciados. Eduard Lindeman retomou o termo de Rosenstock e usou-o, poucas vezes, nos Estados Unidos, porém o termo andragogia passou a ser usado amplamente, desde 1960, na França, Yugoslávia e Holanda, com

referência à disciplina que estuda o processo de educação de adulto ou a ciência da educação de adulto (Nottingham Andragogy Group, 1983). Apesar de o uso do termo andragogia não ser novo, sua teoria e tecnologia são recentes (KNOWLES, 1978).

A andragogia pode ser demarcada em três grandes campos: como disciplina científica, como processo integrador de atividades cognitivas e como atividade profissional. Nesta, ela tem sido aplicada no modelo de treinamentos organizacionais; já enquanto ciência, tem desenvolvido um corpo de doutrina fundamentado em princípios filosóficos, psicológicos e sociológicos que norteiam o planejamento e a administração da educação de adultos (ROSALES, 2003).

A evolução da andragogia está demarcada em três grandes etapas:

- a) a primeira etapa vai desde 1920 até 1959; nesta, a andragogia compreende a educação de adultos em todas as atividades educativas, que incluem adultos em um processo, em tempo parcial ou atividades de ócio, de natureza livre. Os estudos universitários em tempo integral não se incluem nessa etapa. Tal definição não considera a educação em função das características bio-psico-sociais do sujeito;
- b) na segunda etapa, Knowles fundamenta a teoria da aprendizagem de adulto com a publicação dos livros *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970) e *The Adult Learner: A Neglected Species* (1973), ambas as datas correspondem à primeira edição. Nas formulações desse autor, a andragogia é tida como um fenômeno totalizador, no qual a educação é considerada uma atividade permanente e necessária para acompanhar as mudanças aceleradas da sociedade. Nessa visão, a educação de adultos compreende um processo no qual as pessoas participam de atividades seqüenciais e organizadas com a intenção consciente de produzir trocas de informações, conhecimentos, compreensão, destrezas, aceitação e atitudes, assim, o verdadeiro propósito dessa educação está fundamentado numa base ampla. Dessa forma, a tarefa da educação é ajudar as pessoas a compreender suas necessidades, os caminhos para soluções e descobrir os recursos a seu alcance;
- c) na última etapa, a educação de adultos aparece como uma necessidade da população adulta e da sociedade para a continuidade e sobrevivência delas (Rosales, 2003). Concretamente, ela encontra-se inscrita nas conferências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a



Ciência e a Cultura (UNESCO) – Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos: Elsinore/Dinamarca (1949), Montreal/Canadá (1960), Tóquio/Japão (1972), Paris/França (1985), Hamburgo/Alemanha (1997) – embora o termo andragogia encontre-se referido apenas no relatório final das Conferências de Tóquio e de Hamburgo (UNESCO, 2005).

Vale lembrar que a etimologia do vocábulo andragogia une o prefixo *anner* ou *andrós*, que significa adulto ou homem, ao sufixo *agogos*, que significa guia. No intento de conceituar a andragogia, Knowles afirma que, inicialmente, definiu-a como a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprenderem, em contraste com a pedagogia que é a arte e a ciência de ensinar as crianças”; posteriormente, admitiu que “a andragogia é simplesmente outro modelo de princípios sobre a aprendizagem, que pode ser usado em paralelo com os princípios do modelo pedagógico” (KNOWLES, 1980, p. 43).

Na maioria dos textos sobre educação, a andragogia é citada como um método de educação para adultos, porém não se restringe apenas a eles, uma vez que seu próprio idealizador entende que quatro dos cinco princípios andragógicos se aplicam igualmente a adultos e crianças, com a diferença que estas, por terem menos experiências e crenças pré-estabelecidas do que aqueles, têm poucos elementos para estabelecerem relações (CONNER, 2003).

A andragogia significa o ensino para adultos, no sentido de um caminho educacional, que procura compreendê-los em todos seus componentes humanos, ou seja, o adulto deve ser considerado como um ente psicológico, biológico e social (LUDOJOSKI, 1972).

O princípio do ensino andragógico está fundamentado na:

Participação e horizontalidade, cujo processo, ao ser orientado com características sinérgicas pelo facilitador da aprendizagem, permite incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto, com o propósito de proporcionar-lhe uma oportunidade para que atinja sua auto-realização (ALCALÁ, 1997, p. 20).

Como a educação para adultos pressupõe uma visão integral do sujeito, ela permite um vínculo estreito com as ciências sociais, para obter um maior conhecimento da sociedade, da pessoa e do mundo em desenvolvimento – elementos indispensáveis à formação do ser humano. As ciências da educação

também exercem um papel fundamental uma vez que proporcionam conhecimentos sobre a teoria e prática, para levar a cabo o processo educativo dos adultos (ROSALES, 2003). Enfim, a educação andragógica inscreve-se no caráter interdisciplinar, pois se fundamenta em um princípio filosófico de educação na idade adulta, com possibilidade de transitar em várias ciências, dentre as quais se destacam as ciências biológicas, sociais e humanas, da educação, entre outras.

### 2.2.2 Princípios da teoria andragógica

A educação para adultos deve estar inserida em uma teoria dinâmica que parta do princípio da canalização das necessidades. Esse tipo de educação deve dedicar-se a produzir uma mudança de atitudes interiores do adulto, que necessita passar do estado de passividade para a ação na construção de seu destino (LUDOJOSKI, 1972). Na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o aprendiz adulto deve descobrir-se a si mesmo, para conhecer-se e transformar o seu entorno (FREIRE, 2006).

Alcalá define que o objeto de estudo da andragogia é o ser humano, considerado como uma unidade integral, vale entender:

É um adulto que participa com outros adultos no desenho, planejamento, programação, desenvolvimento, avaliação, re-alimentação e atualização do seu próprio processo educativo, concebido como um fato concreto, com características que lhe são próprias, e o diferenciam de adolescentes e crianças, que não se limita somente a participar, senão requer um marco teórico de referência pertinente com orientações e tratamentos adequados às suas particularidades, interesses imediatos e experiências (2005, p. 4).

No pensar filosófico-educacional de John Dewey, a função da educação consiste em capacitar os indivíduos para continuar sua educação (1916), disso depreende-se que a educação deveria ser um processo contínuo ao longo da vida e deveria ter, como objetivo, a autonomia no processo de aprendizagem. Dewey observa que a educação formal está perdendo sua efetividade. Ele enfatiza que a aprendizagem, por meio de várias atividades, supera o modelo de currículo centrado no professor. Ele afirma que as crianças aprendiam mais quando guiadas pela experiência do que pela instrução autoritária. Dewey instituiu a filosofia educacional

focalizada no aluno, que influenciou fortemente Eduard C. Lindeman, que, em 1926, lançou os fundamentos para uma teoria sistemática sobre aprendizagem de adultos, materializada no livro *The Meaning of Adult Education* (KNOWLES, 1978; CONNER, 2003). Nessa obra, Lindeman advoga que:

A abordagem da educação de adulto deve se dar por meio de situações e não por matérias. Nosso sistema acadêmico cresceu na ordem inversa: as disciplinas e os professores constituem o ponto de partida, os estudantes estão em segundo plano. Na educação convencional, o estudante é requisitado a ajustar-se a um currículo estabelecido; na educação de adultos o currículo é construído em torno das necessidades e interesses dos estudantes. (...) Textos e professores desempenham um secundário e novo papel neste tipo de educação; eles devem ceder lugar aos aprendizes, que estão em primeiro lugar (1926, p. 8-9).

As modernas teorias e pesquisas em educação de adultos estão apoiadas no pioneirismo teórico de Lindeman, que identificou os fundamentos-chave sobre como as pessoas adultas aprendem. As citações apresentadas no Quadro 1 retratam esse modelo (KNOWLES, 1978, p. 31).

Como a emergência da teoria andragógica está ancorada nos fundamentos de Lindeman, sob a asserção de que educação de adultos pressupõe certas condições, Knowles cunhou o termo andragogia para definir e explicar tais condições.

1. Adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos, por isso essas são as particularidades mais apropriadas para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida, por isso as unidades apropriadas, para organizar o programa de aprendizagem, são as situações de vida e não as disciplinas;
3. A experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem do adulto, assim, a essência metodológica da educação do adulto é a análise das experiências;
4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos, por isso, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes o seu conhecimento e depois avaliá-los;
5. As diferenças individuais, entre as pessoas, aumentam com a idade, logo a educação de adultos deve considerar as diferenças no estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Quadro 1 – Fundamentos-chave sobre a aprendizagem de adultos.

As características de aprendizagem de adultos devem ser exploradas com base em abordagens e métodos apropriados. Para Knowles (1962), a dinâmica metodológica, no ensino de adultos, tende a se mover dos métodos tradicionais a favor dos métodos que exploram, principalmente, a experiência do aprendiz, em cenários educativos como: grupo de discussão, jogo de papéis, *workshops* e várias combinações de métodos interativos.

### 2.2.3 A orientação do ensino tradicional à luz do ensino andragógico

A orientação do ensino assenta-se na didática. Para Libâneo (2003, p. 129), “os enfoques sobre o papel da didática na atividade escolar variam de acordo com as tendências pedagógicas” e, ainda, “a pedagogia tradicional refere-se à didática assentada na transmissão cultural, concebendo o aluno como um ser receptivo/passivo”. Embora esse enfoque já tenha incorporado alguns princípios da escola nova, diminuindo, assim, a preponderância da recepção passiva, conserva a idéia que “a didática é entendida como um conjunto de regras e preceitos. Supõe-se uma matéria a ser ensinada, devendo o aluno submeter-se aos métodos do professor” (p. 130).

O ensino andragógico fundamenta-se na educação como um processo com vistas ao pleno desenvolvimento e à independência do ser – crescimento nas dimensões pessoal e social. A teoria andragógica está alicerçada em princípios que são considerados cruciais no processo ensino-aprendizagem, são eles:

- a) o conceito do professor a respeito do sujeito da aprendizagem e o autoconceito deste;
- b) o papel da experiência do aprendiz;
- c) a prontidão para aprender;
- d) a orientação da aprendizagem;
- e) a necessidade do conhecimento;
- f) a motivação para aprender.

Estes dois últimos, mais tarde, foram destacados pelo autor (KNOWLES, 1989). Entretanto, nas publicações anteriores, consultadas nesta pesquisa, tais itens estão inclusos nos quatro princípios iniciais, que são considerados pontos-chave

entre o ensino tradicional e o andragógico.

A seguir, apresenta-se uma síntese das formulações de Knowles (1980) a respeito dos princípios da teoria andragógica e as implicações dela na prática educacional. Como pode-se observar, o autor apresenta, ao longo de suas publicações, uma comparação que explicita as distinções na condução do processo ensino-aprendizagem na pedagogia tradicional e na andragogia.

### **O conceito do professor a respeito do sujeito da aprendizagem e o autoconceito deste**

A criança ingressa no mundo numa condição de completa dependência, já que necessita do cuidado de alguém para sua sobrevivência. Nessa situação, o seu autoconceito muitas vezes é encorajado e reforçado pelo contexto do adulto, então, seu papel é definido como o de alguém mais ou menos passivo, que recebe e armazena informações dos adultos que deverão decidir o que ela poderá ou não fazer. Em seu desenvolvimento, a criança começa a se perceber capaz de tomar decisões por si mesma. Desse modo, progressivamente, vai aumentando o seu autoconceito e ela vai conquistando um maior autodirecionamento. Na continuação desse processo, na adolescência, a necessidade de administrar sua própria vida torna-se maior. Além disso, em nossa cultura, o mundo adulto tende a formar um conceito de criança como uma personalidade sempre dependente. Então, na fase adulta, surgem algumas dificuldades em seu autoconceito, quando as pessoas a definem como adulta.

Uma vez adultos, as pessoas começam a ver seu papel normal, na vida, não só como aprendizes, porque evoluíram em seu desempenho, mas também como produtores ou fazedores. Agora, suas principais fontes de auto-realização concretizam-se, são trabalhadores, cônjuges, pais e cidadãos. Assim, os adultos adquirem um novo status, a seus olhos e aos olhos dos outros, a partir dessas responsabilidades já não educacionais. Aqui, o autoconceito torna-se o de autodirecionamento.

Esse desdobramento todo apresenta um problema especial para os professores de adultos, porque os aprendizes adultos são profundamente marcados por sua educação anterior que, via de regra, está fundamentada no modelo pedagógico tradicional. Assim, eles tendem a perceber-se como seres dependentes, quase sempre passivos e receptores de um conteúdo transmitido. Tipicamente, eles “sentam para trás”, cruzam os braços e esperam, numa atitude de “ensine-me”. Maior problema ocorre quando os professores aceitam essa postura, literalmente, e começam a tratar

os aprendizes adultos como se eles fossem personalidades dependentes.

No entanto, quando os adultos descobrem que podem assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, assim como eles fazem em outras situações da vida, experienciam um senso de libertação e estimulação tal que os leva a um profundo envolvimento do ego. Os resultados disso são, freqüentemente, surpreendentes tanto para eles quanto para seus professores. Professores que ajudam seus aprendizes a alcançarem tal patamar relatam que é uma das experiências mais gratificantes de suas vidas. Muitas implicações na prática decorrem da diferença de concepções a respeito dos aprendizes, conforme segue:

- a) *O clima da aprendizagem*: a concepção que se tem do ser adulto reflete em muitas condições para propiciar um ambiente tanto físico – espaço de aprendizagem, com mobiliário confortável, iluminação, acústica e equipamentos –, quanto psicológico – relação de aceitação, respeito, liberdade de expressão, entre outras, propícias a facilitar o processo da aprendizagem. Entretanto, o comportamento do professor, provavelmente, influencia no clima da aprendizagem mais do que qualquer outro fator isolado. Suas atitudes podem conduzir ao respeito e ao interesse pelos alunos, ou ao pensamento de que eles são fontes receptoras da transmissão do seu saber. Ele pode ocupar-se em conhecer seus estudantes e até chamá-los pelo nome, mas o comportamento que mais explicitamente demonstra que ele realmente considera seus alunos e respeita suas idéias é o ato de efetivamente ouvi-los.
- b) *O diagnóstico das necessidades*: a condição do autoconceito voltada ao autodirecionamento do adulto entra em conflito com a educação tradicional, na qual o professor impõe aos estudantes o que eles necessitam aprender. Inevitavelmente, isto é reflexo das escolhas da própria sociedade sobre o que deve ser ensinado. Como os adultos são mais profundamente motivados a aprender conteúdos que eles reconhecem como necessários à sua vida, na andragogia, a maior ênfase é dada em envolver os adultos aprendizes no processo de autodiagnóstico de suas necessidades de aprender.
- c) *O processo de planejamento*: os professores de adultos que fazem todo o planejamento para seus estudantes e, na sala de aula, impõem atividades pré-planejadas, tipicamente experienciam apatia, ressentimento e,

provavelmente, afastamento dos alunos. Essa imposição da vontade do professor é incongruente com o autoconceito de autodirecionamento do adulto. A função de planejar, nesse mesmo processo, consiste em traduzir necessidades diagnosticadas em objetivos educacionais específicos (ou direções de crescimento), desenhando e conduzindo experiências de aprendizagem para atingir esses objetivos e avaliando a extensão para que esses objetivos sejam alcançados. Já, na andragogia, a responsabilidade em realizar essa função é mútua entre os aprendizes e o professor.

- d) *A condução da experiência de aprendizagem*: em congruência com o autoconceito de autodirecionamento, a prática andragógica trata o processo ensino-aprendizagem como responsabilidade mútua dos aprendizes e do professor. De fato, o papel do professor é redefinido. No ensino tradicional, ele atua como um executor de procedimentos técnicos, fonte de conhecimentos, um questionador, já na andragogia, é mais um catalisador do que um instrutor. Ao professor não cabe somente o papel de “ensinar”, para tentar “fazer a pessoa aprender”, mas cabe o de ajudar o outro a aprender.
- e) *A avaliação da aprendizagem*: possivelmente, a instância crítica da incongruência entre a prática educacional tradicional e o autoconceito de autodirecionamento do adulto é o fato de o professor definir uma pontuação ao aluno. A teoria andragógica prescreve um processo no qual o professor despende energia para ajudar os adultos a perceberem seu progresso em relação às metas educacionais. A avaliação também é um comprometimento mútuo, como são todas as outras fases da experiência de aprendizagem do adulto. Essa mudança da avaliação, para auto-avaliação ou re-diagnóstico, estabelece uma grande responsabilidade para o professor de adultos, uma vez que eles precisam utilizar-se de método em que forneça dados compreensíveis sobre a performance dos estudantes. Os estudantes, por sua vez, também precisam saber se avaliar e entender o método.

### **O papel da experiência**

A história de vida dos adultos, certamente, propicia-lhes uma bagagem de experiências maior do que a dos jovens. Eles, por terem vivido mais, acumulam maior volume de conhecimentos, adquiridos em vivências singulares, que podem ser relacionados no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, a experiência das

crianças é advinda de algo que acontece para elas, pois seus parâmetros são referenciais externos, como a família, na qual está inserida; a escola; a sociedade. Essas diferenças podem ter reflexos para a aprendizagem. Nesse sentido, os adultos são portadores de uma rica fonte de experiências que contribui para a aprendizagem de outros adultos, assim como, novas experiências têm um significado diferente, porque podem ser relacionadas com o que já foi vivenciado anteriormente. Muitas implicações, para a prática, decorrem das diferenças de experiências, como:

- a) *A ênfase nas técnicas experimentais*: há uma distinta mudança na ênfase entre a didática andragógica e a de transmissão, ainda prevalente na educação dos jovens. Esta conta com palestra, leitura dirigida, apresentação audiovisual; aquela com técnicas experimentais mais participativas, como teatro, exercícios de simulação, grupos de discussão, oficinas, seminários, entre outras.
- b) *A ênfase na aplicação prática*: professores atentos cuidam para que novos conceitos, ou maiores generalizações, sejam ilustrados pelas experiências de vida dos alunos adultos. Numerosos estudos recentes sobre a transferência de aprendizagem e a manutenção da mudança de comportamento indicam o anseio de ultrapassar limites e construir um projeto de provisão de experiências de aprendizagem, para os aprendizes planejarem – e ainda ensaiarem – como eles aplicarão sua aprendizagem ao seu dia-a-dia.
- c) *Descongelando e aprendendo o aprender da experiência*: para a introdução de uma prática andragógica, é aconselhável partir de uma espécie de capacitação dos aprendizes sobre o processo de conhecimento nessa área. Deve acontecer uma prática andragógica crescente, por meio de oficinas ou outras atividades seqüenciais, com o intuito de promover uma espécie de descongelamento, na qual os adultos são ajudados a ficarem aptos para auto-analisarem-se objetivamente, a fim de liberar suas mentes de preconceitos.

### **A prontidão para aprender**

Culturalmente, já é aceito que as crianças aprendem melhor tudo que é importante para elas. Tal aprendizado lhes permite avançar de uma fase do desenvolvimento para a seguinte. As pesquisas revelam que algo semelhante ocorre em relação ao trabalho na vida adulta. Os adultos também têm suas fases de



crescimento e de resoluções relativas ao desenvolvimento de tarefas, de prontidão para aprender e de momentos suscetíveis para aprender. Duas implicações, para a prática, decorrem das diferenças na prontidão para aprender, são elas:

- a) *A escolha do momento de aprender*: se o momento é suscetível para os adultos, em particular, adquirirem determinada aprendizagem, deve ser aproveitado, é óbvio que a seqüência do currículo deve ser organizada à medida que eles evoluem em suas tarefas. Este é um apropriado princípio de organização de um programa de educação de adultos.
- b) *Aprendizagem em grupo*: o conceito de desenvolvimento de tarefas fornece algumas orientações referentes aos grupos de aprendizagem. Em alguns tipos de ensinamentos, os grupos homogêneos, para a realização de tarefas, são mais efetivos, já para outros objetivos, os grupos heterogêneos podem ser claramente preferíveis.

### **A orientação para a aprendizagem**

Adultos e crianças apresentam diferenças na perspectiva de utilização do aprendizado, ou seja, quando vão utilizar o que precisam aprender. Para as crianças há uma perspectiva de aplicação futura de sua aprendizagem; por outro lado, os adultos vivem a expectativa de uma aplicação imediata. Eles, normalmente, se engajam em atividades educacionais por pressões decorrentes de situações da vida pessoal ou, mais ainda, da profissional, estas a cobrar-lhes capacidade de solução ou enfrentamento. São implicações relativas à prática e decorrentes das diferenças na orientação da aprendizagem:

- a) *A orientação do educador de adultos*: como há diferenças entre adultos e crianças, o educador também deve fazer diferença na orientação do ensino deles. O educador de jovens e crianças, possivelmente, deve estar preocupado com o desenvolvimento lógico dos objetivos das matérias e sua articulação passo a passo de acordo com os níveis de complexidade. Já o educador de adultos deverá estar, primeiramente, atento às preocupações existenciais dos indivíduos, ou das instituições onde eles estão inseridos, e ser capaz de desenvolver experiências de aprendizagem que deverão estar articuladas com tais preocupações.
- b) *A organização do currículo*: a base original da organização de um currículo compõe-se de disciplinas, dispostas em ordem crescente de

complexidade; no entanto, com a emergência do pensamento andragógico, esse modelo de currículo já não parece adequado, porque, como os aprendizes adultos têm a orientação da aprendizagem centrada em situações-problema, é apropriado organizar o currículo em seqüência de aprendizagem por áreas do problema, e não por disciplinas.

- c) *O design da experiência de aprendizagem*: a orientação centrada em situações-problema, implica em que o mais apropriado ponto de partida, para qualquer experiência de aprendizagem, são os problemas e os interesses que os adultos demonstram e como eles apresentam. A boa experiência se dá quando o aprendiz identifica o que desencadeou o problema, não o problema em si, mas suas causas, o que gerou a situação objeto de estudo.

### **Alguns princípios adicionais sobre o ensino e aprendizagem**

O elemento crítico, em qualquer programa de educação de adultos, é o que acontece quando o professor encontra-se face a face com um grupo de alunos. Na aproximação andragógica, o processo ensino-aprendizagem tem como premissa três princípios adicionais sobre ensino e aprendizagem:

- a) *Adultos podem aprender*: a proposição central do movimento pela educação de adultos baseia-se na concepção de que o adulto pode aprender. Estudos recentes sobre a aprendizagem do adulto indicam que a capacidade inata de aprender permanece inalterada ao longo da vida, apenas ocorre um declínio na rapidez de aprender, porém não na capacidade intelectual. Tal declínio pode ser minimizado pelo uso continuado do intelecto.
- b) *A aprendizagem é um processo interno*: historicamente, há a tendência de se pensar a educação como transmissão de informação e a aprendizagem quase como um processo exclusivamente intelectual, organizada como um depósito de fatos acumulados que ocupam compartimentos na mente. Nessa visão da aprendizagem, fica implícito que se trata de um processo externo, uma vez que o conteúdo aprendido é determinado por forças exteriores ao aluno, tais como o conteúdo exposto pelo professor e a qualidade dos recursos didáticos. O desenvolvimento de pesquisas sobre o que realmente acontece no processo de aprender, tem colocado em risco essa concepção tradicional sobre o processo da aprendizagem. Embora ainda não haja concordância sobre a precisa natureza do processo de aprendizagem, há o consenso de

que ocorre um processo interno controlado pelo sujeito, que inclui as funções intelectual, emocional e psicológica. A aprendizagem é descrita, psicologicamente, como um processo do encontro entre necessidade e meta de esforço dos aprendizes. Diante disso, os indivíduos são motivados a se engajarem na aprendizagem quando sentem a necessidade de aprender e a percebem como uma meta pessoal que poderão alcançar com o auxílio da aprendizagem. A dinâmica central do processo de aprendizagem é, assim, percebida como uma experiência de interação entre os aprendizes e o ambiente deles. A qualidade e o valor da aprendizagem são influenciados pela qualidade e pelo valor das interações entre os aprendizes e o ambiente e também pelo potencial educativo desse. A primordial implicação para a prática da educação de adultos, a partir do fato que a aprendizagem é um processo interno, deve-se aos métodos e às técnicas que envolvem o indivíduo, profundamente, em questionamentos autogeridos durante a busca de informações, porque estes produzirão uma maior aprendizagem.

- c) Existem *condições superiores de aprendizagem e princípios de ensino*: o conhecimento acumulado sobre o processo de aprendizagem do adulto indica que certas condições de aprendizagem são mais favoráveis ao crescimento e ao desenvolvimento do que outras. Tais condições superiores parecem ser promovidas por práticas de ensino-aprendizagem que aderem a certos princípios de ensino, (KNOWLES, 1980, p.57-58), que estão expostos no Quadro 2.

Na compreensão de Alcalá (2005), a metodologia caracterizada por ser ativa, participativa, crítica e criativa valida a andragogia como uma ciência. E como tal, possui bases firmes, representadas pelo cumprimento das principais características fundamentais da ciência: democrática, horizontal, independente, autônoma e participativa.

Condições de aprendizagem	Princípios de ensino
<b>Os sujeitos da aprendizagem sentem necessidade de aprender</b>	1) O professor expõe aos alunos novas possibilidades de auto-realização; 2) Os professores ajudam os aprendizes a esclarecer suas próprias aspirações para melhorar o procedimento deles; 3) O professor ajuda cada aprendiz a diagnosticar a lacuna entre suas aspirações e seu nível de desempenho presente; 4) O professor ajuda os alunos a identificar os problemas de vida que eles experienciam pela falta de bagagem cultural;
<b>O ambiente de aprendizagem é caracterizado por: conforto físico, confiança e respeito mútuo, ajuda mútua, liberdade de expressão e aceitação das diferenças.</b>	5) O professor proporciona condições físicas, confortáveis, isto é, confortáveis para sentar, espaço para fumar, com temperatura, ventilação, iluminação e decoração adequadas e favoráveis à interação (preferencialmente, nenhuma pessoa fica sentada atrás da outra); 6) O professor acata os aprendizes como pessoas de valor e respeita seus sentimentos e idéias; 7) O professor procura construir relacionamentos de confiança mútua e benéfica entre os alunos, encorajando-os a atividades cooperativas e evitando induzi-los competitividades e julgamentos; 8) O professor expõe seus próprios sentimentos e as fontes que contribuem, numa co-aprendizagem, para um espírito de investigação mútua;
<b>Os aprendizes percebem as metas da experiência de aprendizagem como metas próprias.</b>	9) O professor envolve os aprendizes em um processo mútuo de formulação de objetivos de aprendizagem, em que as necessidades dos aprendizes, da instituição, do professor, da sociedade são consideradas e também, o objetivo da matéria;
<b>Os aprendizes aceitam a divisão de responsabilidade por planejar e controlar a experiência de aprendizagem e, além disso, manifestam um sentimento de comprometimento em relação ao processo.</b>	10) O professor divide suas idéias sobre opções disponíveis no <i>design</i> de experiências de aprendizagem e na seleção de materiais e métodos. Também envolve os aprendizes na decisão dessas opções;
<b>Os aprendizes participam ativamente do processo de aprendizagem.</b>	11) O professor ajuda os aprendizes a se organizarem (projetos em grupo, equipe de ensino-aprendizagem, entre outros) para aprenderem a dividir responsabilidade no processo de questionamento mútuo;
<b>O processo de aprendizagem está relacionado à experiência dos aprendizes e utiliza-se dela.</b>	12) O professor ajuda os aprendizes a tirarem proveito de suas próprias experiências como fontes de aprendizagem, pelo uso de técnicas, como discussão, teatro, estudo de caso, entre outros; 13) O professor encaixa a apresentação de seus próprios recursos no nível de experiência de certos alunos; 14) O professor ajuda os alunos a aplicar novas aprendizagens à própria experiência e, assim, tornar a aprendizagem mais significativa e integrada;
<b>Os aprendizes apresentam um senso de progresso em relação aos seus objetivos.</b>	15) O professor estimula os aprendizes a desenvolverem, conjuntamente, critérios aceitáveis e métodos para medir o progresso em relação aos objetivos de aprendizagem; 16) O professor ajuda os alunos a desenvolver e aplicar procedimentos para auto avaliação de acordo com esses critérios.

Quadro 2 – Condições de aprendizagem a partir de certos princípios de ensino.

Considerando o exposto sobre a orientação do ensino de adultos, torna-se evidente que os programas de educação para eles não devem estar centrados em matérias, mas orientados por metas para a resolução de problemas pessoais e profissionais. Para tanto, há a necessidade de prover um clima próprio de vida adulta, que respeita e considera as contribuições e os interesses de cada participante, cujo ensino é orientado para o que deve ser aprendido, como deve ser planejado e avaliado. O Quadro 3 apresenta um quadro-resumo do modelo comparativo entre o projeto de ensino no modelo tradicional e no andragógico (KNOWLES, 1978, p. 110).

	<b>PROJETOS</b>	
	<b>Pedagógico tradicional</b>	<b>Projeto andragógico</b>
<b>Clima</b>	Orientado na autoridade Formal Competitivo	De mutualidade De respeito Colaborativo Informal
<b>Planejamento</b>	Pelo professor	Mecanismo para planejamento mútuo
<b>Diagnóstico de necessidades</b>	Pelo professor	Autodiagnóstico mútuo
<b>Formulação de objetivos</b>	Pelo professor	Negociação mútua
<b>Plano/projeto</b>	Lógica da importância de conteúdo Unidades por conteúdo	Seqüenciado de acordo com a prontidão. Unidades de problema
<b>Atividades</b>	Técnicas de transmissão	Técnicas experimentais (questionamento)
<b>Avaliação</b>	Pelo professor	Re-diagnosticar as necessidades mutuamente. Avaliação mútua do programa

Quadro 3 – Comparação entre os projetos de ensino pedagógico tradicional e andragógico.

A popularização da Teoria Andragógica tem sido acompanhada por estudos que lançam a ela formulações favoráveis ou contrárias (BROCKETT; HIEMSTRA, 1991). A seguir, são apresentadas algumas críticas à teoria.

## 2.2.4 Críticas à teoria andragógica

Toda a vez que se formula uma verdade científica, ela passa a ser objeto da crítica e, a partir daí, lançam-se novas verdades, que permanecem até que algum estudioso lhe formule novas críticas; pois, assim, a ciência avança.

Ao olhar-se para as formulações de Knowles, identifica-se que a construção de sua teoria está orientada para o enfoque na diferenciação entre a pedagogia e a andragogia. Em alguns momentos, o autor explicita que a utilização do vocábulo pedagogia refere-se ao modelo pedagógico tradicional de ensino, por isso, muitas vezes, sofre a crítica dos defensores de que a pedagogia não se resume apenas à didática tradicional. Smith (2002) lança sua crítica não só a esse aspecto, entre outros, da fundamentação da teoria, mas ainda ao marcado traço da psicologia humanística de Rogers – atribuído, principalmente, à facilitação da aprendizagem que vem recheada por outros elementos da psicologia behaviorista – incentiva o aprendiz a identificar necessidades, estabelecer objetivos, incorporar contratos da aprendizagem – o autor justifica que a dualidade, na adoção de tradições terapêuticas diferentes e opostas, fragiliza o modelo de ensino andragógico.

Já Hartree (1984) questiona se a andragogia é uma teoria ou um modelo de ensinar, já que o seu idealizador a define como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender em contraste com o modelo da pedagogia em relação às crianças. O autor interroga, ainda, se os princípios andragógicos encerram uma teoria ou um conjunto de orientações para a didática. Esses são questionamentos que estão se descortinando com a evolução dos estudos na área.

Ao se referir à tarefa de desenvolver uma crítica a uma teoria, já na introdução de sua obra, Tennant cita Broughton (1981), como seu inspirador, para apresentar uma distinção entre os diferentes tipos de crítica, conforme segue:

1. Crítica teórica: em que a fraqueza conceitual da teoria e as suas contradições internas são identificadas.
2. Crítica empírica: nela, a adequação da teoria é examinada à luz da evidência.
3. Crítica prática: na qual a forma, proposta e sucesso das práticas promovidas pela teoria são acompanhadas.
4. Crítica ideológica: em que a origem sociológica, histórica e política, natureza e conseqüências da teoria são analisadas e avaliadas (TENNANT, 1997, p. 3).

Entende-se que, diante dessa classificação, é preciso proceder com certa

prudência ao emitir ou analisar posicionamentos de crítica. Contudo, verifica-se que, no universo de publicações sobre a educação de adultos, há muitos posicionamentos críticos favoráveis à teoria andragógica, como se nota, nos trabalhos de: Carlson (1989); Brocket e Hiemstra (1991); Holmes e Abington-Cooper (2000); Alcalá (2005). A exemplo disso, Tennant (1997) afirma que, apesar das vozes suspeitas sobre o estado da teoria, até mesmo como uma disciplina, a educação de adultos é uma atividade que está, manifestamente, tornando-se mais urgente e central. Ele entende que “A educação adulta está começando a preencher os espaços criados pela fragmentação dos sistemas arcaicos educacionais” (p. viii).

Reconhecem-se os posicionamentos críticos como centrados em aspectos que são discutíveis, mas válidos, como: o valor de uma autêntica definição epistemológica e de uma consistente fundamentação para o estabelecimento de uma teoria; a fragilidade na dicotomia entre o que é próprio ou apropriado às crianças e aos adultos em termos de interesses, responsabilidades, capacidades, entre outros. No entanto a crítica impulsiona para o avanço da ciência.

Afora essas críticas, há a destacar que, em termos de espaço temporal, é possível observar a emergência da Teoria Andragógica no momento de plena efervescência do movimento da escola nova, e essa, por sua vez, recebe influências das filosofias educacionais de Dewey e Rogers. Além disso, verifica-se que o próprio Knowles (1978) descreve os postulados para a educação, propostos por tais especialistas, para contextualizar a fundamentação da sua teoria.

Embora o próprio Knowles não tenha se detido em situar sua teoria como convergente com as tendências pedagógicas renovada progressivista e não-diretiva, os princípios que postula para ela e o paralelo que traça em relação à pedagogia tradicional evidenciam que os princípios knowlesianos, para a educação de adultos, estão francamente atrelados ao ideário da pedagogia nova. Consoante com essa formulação, apresenta-se Saviani (1992). Este autor declara que o escolanovismo disseminou-se largamente pela Europa e pelos Estados Unidos, influenciando o pensamento pedagógico latino-americano e gerando perturbação nos modelos tradicionais de ensino.

Na apresentação do tópico a seguir, pode-se observar que a andragogia reflete um modelo de ensino consoante com a tendência liberal renovada não-diretiva. Como afirma Libâneo, tal tendência está “orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers” (2003, p. 22).

## 2.3 As tendências pedagógicas no contexto da emergência da teoria andragógica

A contingência social tem suscitado aos pesquisadores reflexão, interpretação e posicionamento sobre o papel da educação diante da realidade, com respostas que se reportam às teorias educacionais. As teorias pedagógicas refletem-se nas práticas de ensino que, por sua vez, encontram-se, explícita ou implicitamente, vinculadas a um determinado fundamento ideológico. Sinteticamente, a pedagogia, vista como a ciência ou filosofia da educação, diz respeito à teoria da educação. Já a didática compreende os “procedimentos que visam a fazer a educação acontecer segundo os princípios extraídos da teoria” (GHIRALDELLI, 2004, p. 28).

### 2.3.1 A pedagogia tradicional e a da escola nova contextualizadas com a teoria andragógica

As tendências pedagógicas são classificadas utilizando-se, como critério, a posição que assumem em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola. Imerso na prática escolar, há um universo de “condicionantes sociais e políticos, que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade” que, por sua vez, abrigam “diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas” (LIBÂNEO, 2003, p. 19). Disso decorre que o fazer dos professores, como eles selecionam e organizam o conteúdo ou as técnicas de ensino e avaliação implícita ou explicitamente, está apoiado em pressupostos teórico-metodológicos.

Este autor classifica as tendências pedagógicas em liberal e progressista. A primeira comporta a pedagogia tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. A segunda tendência compreende a pedagogia libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que à escola cabe promover o desenvolvimento cultural, ou seja, preparar os indivíduos para o desempenho de papéis na sociedade; já os problemas da sociedade não lhe dizem respeito. “A



doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista (...), estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção”, a sociedade de classes. A pedagogia liberal é manifestação desse tipo de sociedade (LIBÂNEO, 2003, p. 21).

Saviani (1992, p. 27) denomina por teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas. As primeiras incluem as pedagogias tradicional, nova e tecnicista. São assim chamadas porque vêem os problemas sociais como um desvio e entendem que cabe à escola, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, intervir, transformando-se, corrigindo as injustiças, promovendo a equalização social. Não-críticas porque consideram apenas a “ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo”. Quanto ao segundo grupo, as crítico-reprodutivistas, o autor considera que “são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. As teorias de maior repercussão, neste grupo, são: a do sistema de ensino, como violência simbólica; a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista.

A pedagogia progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, numa leitura das finalidades sociopolíticas da educação, então, “evidentemente, a pedagogia progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista” (LIBÂNEO, 2003, p. 32). Saviani também sinaliza que as teorias crítico-reprodutivistas contam com um razoável número de representantes, em diferentes versões. Esses autores atribuem à escola uma função equalizadora da sociedade e acreditam que, atualmente, ela está cada vez mais discriminadora e repressiva. “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de reprodução capitalista” (1992, p. 27).

### 2.3.1.1 A pedagogia tradicional

Segundo Manacorda (1992), na Idade Moderna, ocorreram profundas transformações no mundo do trabalho e no modo de vida. Como as oficinas artesanais foram substituídas por fábricas, houve grandes deslocamentos

populacionais para as cidades, o que gerou conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais. Diante do desenvolvimento industrial, além de mudarem as condições de vida, mudaram as exigências de formação humana. A pedagogia tradicional teria surgido como uma tentativa de corrigir os problemas da ignorância do povo, com a finalidade de preparar as pessoas, por meio da instrução, para atender às necessidades da sociedade.

A pedagogia tradicional traduz-se, simplificada, por uma didática tradicional. Esta, por sua vez, originou-se da pedagogia de Herbart. “O processo de ensino – a aula –, derivado de uma didática herbartiana, seguiria cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação” (GHIRALDELLI, 2004, p. 28). Nesse modelo de didática, a figura central é o professor, o que tem o domínio do acervo cultural e deve transmiti-lo, segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1992; GHIRALDELLI, 2004). Os conteúdos consistem em conhecimentos e valores acumulados, dissociados da experiência do aluno e das realidades sociais. Eles são repassados aos alunos como verdades. De acordo com Libâneo “As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação” (2003, p.21); já o professor transmite os conteúdos pela exposição verbal ou demonstração e os cobra dos alunos através de provas de memorização, com exercícios e repetição de conceitos ou de fórmulas. Predomina a autoridade do professor para manter a conduta disciplinar e fazer a avaliação da aprendizagem. Essa pedagogia ainda permanece viva e atuante nas escolas brasileiras, no dizer deste autor.

A partir do final do século XIX, a pedagogia tradicional e a sua forma de organização escolar passaram a ser criticadas, em decorrência do progressivo enfraquecimento de seu propósito de universalização, uma vez que nem todos nela ingressavam e, mesmo os que a ela tinham acesso, nem sempre eram bem sucedidos. Tal pedagogia “teve que curvar-se ao fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar”. Essa “escola passa a ser chamada de escola tradicional” (SAVIANI, 1992, p. 18).

O alvorecer do século XX, na Europa, teve como fato novo a instituição das escolas infantis, cuja educação tinha um caráter de instrução básica e das escolas elementares para instrução popular; seguidas das escolas técnicas e da universidade, estas últimas com o caráter de formação a serviço das exigências da

produção para alimentar o progresso econômico. A relação educação-sociedade passou a ter outras características na prática e na reflexão pedagógica moderna: na primeira, o processo de instrução técnico-profissional aos adultos passou a se dar fora do aprendizado no trabalho, agora na escola; na segunda, ocorreu a descoberta da psicologia infantil, que passava a cobrar uma educação sensório-motora e intelectual, adequadas à evolução psíquica da criança, chamada educação ativa da escola nova. Esses dois aspectos mobilizaram um amplo e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolveu entre o final do século XIX e o início do XX, na Europa e na América do Norte (MANACORDA, 1992).

### 2.3.1.2 A pedagogia da escola nova

Junto ao desenvolvimento da instrução técnico-científica, que aconteceu paralelo ao progresso da revolução industrial, nos primeiros decênios do século XX, surgiu a grande estação da escola nova ou ativa, que se configurou como um generalizado movimento de democratização da educação.

No período de 1918 a 1920, muitas nações projetaram e aplicaram reformas inspiradas nos princípios da educação nova. Nos Estados Unidos, sob influência das orientações de John Dewey, vinham sendo experimentadas inovações pedagógicas (MANACORDA, 1992). O princípio da didática deweyana centra-se no estudante, que deve participar ativamente da formulação dos problemas e de sua solução. Portanto, essa didática se opunha ao modelo da educação tradicional, por exemplo: passava da aprendizagem através de textos e do professor para a aprendizagem através da experiência; passava da aquisição de habilidades isoladas e técnicas, por intermédio de exercícios e treino, para a aquisição destes como meio de alcançar resultados que são recursos de importância vital; passava da preparação para um futuro mais ou menos remoto para a utilização das oportunidades de aprendizado da vida presente; trocava os objetivos e as matérias estáticos pelo conhecimento de um mundo em transformação. Ghirdelli (2004), fazendo uma analogia com os cinco passos da didática Herbart, organiza os passos da didática deweyana: atividade, problema, coleta de dados, hipótese e experimentação.

Em suma, o trabalho de Dewey demarca a função da educação numa

sociedade em mudança, com uma filosofia organizada em torno de conceitos-chave, ou seja, a educação baseada: a) na experiência – utiliza-se das experiências proveitosas e criativas passadas que dinamizarão as atuais, este é o conceito primordial; b) na democracia – porque é preferível empregar medidas democráticas e humanas do que autocráticas e severas, visto que aquelas promovem uma melhor qualidade na experiência humana de aprendizado e são mais acessíveis e prazerosas; c) no princípio da continuidade da experiência – este significa que todo conhecimento experienciado modifica a qualidade das experiências que vêm depois, o que pode se traduzir em crescimento intelectual e moral; d) na interação – este é o segundo conceito básico na aprendizagem, qualquer experiência é interpelada pelas condições: experiência e interação, formando uma situação. Como o princípio de desenvolvimento pela experiência provê meios de interação, a educação torna-se essencialmente um processo social (DEWEY, 1938).

Diante das críticas à pedagogia tradicional, aos poucos, foi surgindo a pedagogia nova. Esta se caracteriza por manter a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Em decorrência disso, a marginalidade deixa de ser vista apenas como decorrente da ignorância, no sentido de pouco conhecimento, como era pensada na vertente tradicional. A marginalidade passa a ser interpretada como decorrente da rejeição expressa pela sociedade. A educação funciona como um instrumento de correção da marginalidade, uma vez que contribui para a integração do sujeito, pela aceitação e respeito, no grupo e no âmbito da sociedade. Na afirmação de Nietzsche (1998, p. 131), a finalidade dessa escola é “adequar as necessidades individuais ao meio social”, portanto, deve estar organizada de modo a retratar a vida. À escola “cabe promover as experiências que permitem ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente”.

A escola nova encerra uma série de atributos para o ensino, dentre eles: a necessidade de um laboratório de pedagogia ativa, voltado a uma educação que procure abrir a mente para uma cultura geral. O ensino deve estar baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual baseia-se na pesquisa, que se soma ao trabalho coletivo. A disciplina é conseqüente da tomada de consciência dos limites da vida grupal; dessa maneira, exercita-se a prática gradual do senso crítico e da liberdade. O papel do professor é de um facilitador ou auxiliar ao

desenvolvimento livre e espontâneo da criança (MANACORDA, 1992; NIETSCHE, 1998; LIBÂNEO, 2003).

Os educandos passaram a ser vistos como seres únicos, independentemente de qualquer diferença bio-sócio-cultural. Tomando por referência a pedagogia tradicional, a nova maneira de entender a educação deslocou o eixo da orientação pedagógica do “intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade pela qualidade” (SAVIANI, 1992, p. 20). A pedagogia nova considera que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (p. 21). Nela, é mais valorizado o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. A idéia de “aprender fazendo” está sempre presente na escola regida por esse pensamento (LIBÂNEO, 2003).

Saviani (1992) sustenta que, para tal concepção de ensino, a própria organização escolar deveria passar por reformulações, tanto na estrutura física como na composição das turmas e no papel do professor, que agiria como um estimulador e orientador das iniciativas de aprendizagem dos alunos. Vale lembrar que esse tipo de escola não conseguiu superar o modelo anterior, organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais, porém o ideário escolanovista influenciou muitos educadores, refletindo-se nas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional.

Na classificação organizada por Libâneo (2003), direcionada à educação brasileira, a tendência liberal renovada apresenta-se em duas vertentes: a renovada progressivista, que adota os princípios da escola nova, e a renovada não-diretiva, que é impregnada pelas formulações do psicólogo americano Carl Rogers. Esta última exhibe como fundamento básico, o papel da escola na formação de atitudes do aluno.

Complementando a descrição acima, no método de ensino da tendência renovada progressivista

valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 2003, p.25).

Além disso, essa orientação pedagógica adota, como pressuposto básico da aprendizagem, a motivação. Esta depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e dos interesses do aluno. Assim, o processo de aprender se dá pela descoberta, é uma auto-aprendizagem, em que o ambiente funciona como estimulador. Esse aprendizado decorrente da descoberta pessoal, incorpora-se à estrutura cognitiva do aluno e é acessado em novas situações. Apesar de amplamente difundida nos cursos de licenciatura, a pedagogia progressivista é escassamente aplicada, por conta da falta de condições objetivas de implementação, nas estruturas educacionais, e por chocar-se com a prática vigente de ensino, preponderantemente tradicional (LIBÂNEO, 2003).

A tendência liberal renovada não-diretiva propõe uma “educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza”. A escola deve envolver-se mais com os problemas psicológicos, menos com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço concentra-se em proporcionar um clima favorável a uma mudança interna no indivíduo, objetivando uma adequada adaptação às solicitações do ambiente. São mais importantes os processos de desenvolvimento das relações e da comunicação do que a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam, principalmente, a proporcionar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos. Os métodos de ensino usuais são aqui dispensados, então, prevalece o papel do professor como “facilitador” da aprendizagem. Este termo foi atribuído por Carl Rogers, que é o inspirador da pedagogia não-diretiva entre os estudiosos brasileiros (LIBÂNEO, 2003, p. 28).

O elemento crítico, no desempenho do papel do professor, como facilitador, é o estabelecimento do relacionamento pessoal entre ele e o aluno. O aluno, por sua vez, é dependente de algumas qualidades de postura do facilitador que deve observar: a) verdade e autenticidade; b) cuidado com desapego, valorização, confiança e respeito; c) compreensão enfatizada e escuta sensível e precisa (ROGERS, 1969 *apud* KNOWLES, 1978, p. 71). Ainda, o professor deve ter “plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças” (ROGERS, 1971 *apud* LIBÂNEO, 2003, p. 27).

Ao considerar os pressupostos de aprendizagem, segundo essa tendência

pedagógica, Libâneo declara:

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do 'eu'. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao 'eu', ou seja, o que não está envolvido com o 'eu' não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a auto-avaliação (2003, p. 28).

### 2.3.1.3 Bases filosóficas das tendências pedagógicas e da andragogia

Considerando os princípios filosóficos que pautaram as tendências pedagógicas, percebe-se que, a partir do século XIX e início do século XX, ainda permaneciam as teorias empiristas e aprioristas, quando surgiram novas correntes filosóficas, como a do positivismo de Augusto Comte, e a do construtivismo de Jean Piaget, que se mostra como um contra-ponto às teorias existentes. O "construtivismo ou interacionismo representa uma postura epistemológica, que compreende a origem do conhecimento, na interação do sujeito com o objeto" (MOURA *et al.*, 2005, p. 3).

A tendência pedagógica liberal, tanto a forma conservadora como a renovada, caracteriza-se por sustentar a idéia do ensino baseado na filosofia humanística, uma vez que pretende, como papel da escola, preparar o aluno para atingir, pelo próprio esforço, a plena realização pessoal (LIBÂNEO, 2003). Já a liberal tradicional, também chamada de pedagogia da essência, pois teve suas raízes fundadas na filosofia essencialista, baseia-se na tradição, ou seja, utiliza-se, predominantemente, do conservadorismo de normas do passado para resolver questões atuais; ao passo que, na liberal renovada, de acordo com Nietzsche (1998), o ensino esboça-se numa visão centrada na existência, na vida, nas atividades humanas, o que situa as suas raízes na concepção filosófica existencialista.

Comparando os princípios filosóficos da educação liberal com os princípios andragógicos knowlesianos, que visam à educação de adultos, nota-se que estes revelam aproximações com a concepção filosófica humanística, que centra o ensino no sujeito destinado ao sucesso, como conquista de suas necessidades pessoais.

Os princípios andragógicos também aproximam-se da concepção filosófica existencialista, que valoriza: o aprendizado pela experimentação e pela capacidade de formular questões, partindo da vida prática; a interação grupal; a autonomia na aquisição de habilidades e aprendizagem autodirigida; a conquista da própria identidade, através do desenvolvimento das potencialidades do ser.

### 2.3.2 Síntese sobre os princípios andragógicos e sobre as tendências educacionais

A partir do referencial teórico apresentado, formula-se, a seguir, uma síntese de cada um dos seis princípios da teoria andragógica, traçando-se um paralelo entre as proposições do ensino andragógico com o ensino pedagógico tradicional, à luz das contribuições de Libâneo (2003) sobre as tendências educacionais brasileiras, especificamente, sobre as tendências liberal tradicional e liberal renovada.

#### 2.3.2.1 A necessidade de conhecimento

A necessidade de conhecimento estabelece intrínseca relação com a valorização e a utilização posterior dele, no propósito de qualificar a aprendizagem. Observa-se, no Quadro 4, o valor que é dado ao processo de construção e de concessão do conhecimento, segundo a educação andragógica, a tradicional e a liberal, respectivamente.

#### 2.3.2.2 Conceito do professor sobre o sujeito da aprendizagem e o autoconceito deste

Considera-se, neste princípio, a relação que se estabelece no processo ensino-aprendizagem, que é decorrente da concepção dos educadores a respeito dos aprendizes e do autoconceito destes. Pode-se observar, no Quadro 5, a comparação entre a proposição de Knowles e de Libâneo.



Teoria andragógica (KNOWLES, 1989)	Tendências educacionais (LIBÂNEO, 2003)
<p>- <u>Ensino pedagógico tradicional</u>: o professor ensina aos estudantes aquilo que eles precisam aprender para conseguir aprovação, “eles não têm aplicação imediata em suas vidas daquilo que aprendem” (p. 82).</p> <p>- <u>Ensino andragógico</u>: as necessidades de aprendizagem de adultos são prementes, eles necessitam aprender coisas que têm aplicação imediata em suas vidas. A tônica atual em educação de adultos aponta que “a primeira tarefa de facilitador da aprendizagem é ajudar aos aprendizes identificarem as suas necessidades de conhecimento”, este processo é semelhante, segundo o autor, ao “despertar da consciência da pedagogia libertadora de Paulo Freire” (p. 83).</p>	<p>- <u>Educação liberal tradicional</u>: os conteúdos das matérias são determinados pela sociedade e ordenados na legislação, cuja finalidade visa preparar o aluno para a vida, apesar daqueles estarem dissociados da experiência e realidade vivida.</p> <p>- <u>Educação liberal renovada</u>: o ensino pauta-se na valorização do estudante, diante das suas experiências, necessidades, potencialidades, habilidades cognitivas e interesses; cuja meta primordial do ensino é o aprender a aprender.</p>

Quadro 4 – A necessidade de conhecimento nas concepções andragógica, tradicional e liberal.

Teoria andragógica (KNOWLES, 1980; 1989)	Tendências educacionais (LIBÂNEO, 2003)
<p>- <u>Ensino pedagógico tradicional</u>: a relação que se estabelece é de dependência entre o professor (adulto) e o aluno (criança ou adulto). Os estudantes auto-conceituam-se como personalidades dependentes. O professor tem a responsabilidade de determinar aos alunos o que deve ser aprendido, quando, como.</p> <p>- <u>Ensino andragógico</u>: naturalmente, o processo de amadurecimento do ser se move da dependência para a auto-suficiência, porém em diferentes níveis e em diferentes dimensões da vida. “Adultos, pelo autoconceito, assumem a responsabilidade por suas próprias vidas” (1989, p.83). O professor de adultos tem a responsabilidade de encorajar e nutrir o processo da aprendizagem.</p>	<p>- <u>Educação liberal tradicional</u>: predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e cabe àquele manter a ordem disciplinar.</p> <p>- <u>Educação liberal renovada</u>: o conteúdo resulta de uma demanda de interesses e de necessidades do sujeito da aprendizagem. Nela, é valorizada a auto-aprendizagem pela pesquisa e experimentação. O conhecimento incorporado passa a compor uma matriz cognitiva, para ser empregado em novas situações.</p>

Quadro 5 – O conceito do professor sobre o sujeito da aprendizagem e o autoconceito deste nas concepções andragógica, tradicional e liberal.

### 2.3.2.3 O papel da experiência do aprendiz

As experiências prévias dos estudantes revelam-se como recursos a serem utilizados na condução do processo ensino-aprendizagem. Destaca-se, no Quadro 6, a concepção de Knowles e de Libâneo a esse respeito.

Teoria andragógica (KNOWLES, 1980; 1989)	Tendências educacionais (LIBÂNEO, 2003)
<p>- <u>Ensino pedagógico tradicional</u>: “a experiência do aluno pouco vale como um recurso para a aprendizagem, a experiência que conta é a do professor” e também conta o auxílio do livro e o recurso audiovisual (1989, p. 82). Predominam as técnicas de transmissão do conhecimento.</p> <p>- <u>Ensino andragógico</u>: O produto da qualidade e da quantidade de experiências, ao longo da vida, tem muitas conseqüências para a aprendizagem de adultos. A este ensino deve ser dado mais ênfase às técnicas experimentais, como atividades em grupo, resolução de situações problema e estudo de caso, do que às técnicas de transmissão. O clima da aprendizagem centra-se na ação cooperativa e valorização do crescimento do grupo.</p>	<p>- <u>Educação liberal tradicional</u>: os conteúdos são dados em uma progressão lógica, a aprendizagem é receptiva e mecânica, com ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização por parte dos alunos. O professor detém o domínio do conteúdo.</p> <p>- <u>Educação liberal renovada</u>: visa promover os meios para um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento, a motivação resulta de um ato interno do estudante na busca da auto-realização.</p>

Quadro 6 – O papel da experiência do aprendiz nas concepções andragógica, tradicional e liberal.

### 2.3.2.4 A prontidão para aprender

O desejo de aprender envolve o senso de utilidade da experiência de aprendizagem, que serve tanto para o enriquecimento da vida pessoal ou profissional. No Quadro 7, apresentam-se as necessidades de conhecimento nas educações andragógica, tradicional e liberal.

Teoria andragógica (KNOWLES, 1980; 1989)	Tendências educacionais (LIBÂNEO, 2003)
<p>- <u>Ensino pedagógico tradicional</u>: as pessoas estão prontas a aprender sempre que a sociedade (especialmente a escola) determina o que devem aprender para serem aprovadas. A maioria delas, de igual idade, é capaz de aprender as mesmas coisas. Assim, os currículos são organizados, com uma progressão uniforme do passo-a-passo, para todos os alunos.</p> <p>- <u>Ensino andragógico</u>: as pessoas tornam-se prontas a aprender algo quando experienciam a necessidade de aprender com o objetivo de lidar, mais satisfatoriamente, com tarefas ou problemas da vida real. Neste modelo de ensino, é estimulante e enriquecedor promover tarefas, que encorajam a passagem de um estágio de desenvolvimento para o seguinte.</p>	<p>- <u>Educação liberal tradicional</u>: O essencial é o valor intelectual do estudante, esta pedagogia recebe a crítica de ser enciclopédica. Os programas devem obedecer uma progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade.</p> <p>- <u>Educação liberal renovada</u>: as atividades sempre são adequadas às etapas do desenvolvimento do aprendiz, na proposta de aprender fazendo. Centra-se no método ativo de aprendizagem.</p>

Quadro 7 – A prontidão para aprender nas concepções andragógica, tradicional e liberal.

### 2.3.2.5 A orientação da aprendizagem

Neste assunto, a organização do ensino envolve o planejamento específico para a condução da experiência de aprendizagem. No Quadro 8, explicita-se a orientação do ensino andragógico e do tradicional em paralelo com a educação liberal.

Teoria andragógica (KNOWLES, 1980; 1989)	Tendências educacionais (LIBÂNEO, 2003)
<p>- <u>Ensino pedagógico tradicional</u>: a orientação para aprendizagem está centrada na aquisição de conteúdo da disciplina; a maior parte dos alunos compreende que tal conhecimento será útil somente mais tarde. As experiências de aprendizagem estão ligadas às unidades programadas por uma lógica de complexidade crescente e definida.</p> <p>- <u>Ensino andragógico</u>: a orientação para aprendizagem está centrada na vida. As experiências de aprendizagem de adultos são organizadas num processo crescente, aumentando segundo as exigências ou problemas a serem resolvidos. Assim, aumentam a competência de atingir o seu pleno potencial na vida.</p>	<p>- <u>Educação liberal tradicional</u>: os conteúdos transmitidos são repassados como verdades e não é cobrado que o mesmo esteja associado às experiências e realidade dos alunos. O professor exerce autoridade de repassar conhecimentos, manter a conduta disciplinar e fazer a avaliação da aprendizagem por provas, trabalhos.</p> <p>- <u>Educação liberal renovada</u>: a orientação está centrada no sujeito, valoriza-se a auto-aprendizagem pelas tentativas experimentais e de pesquisa, neste modelo o professor é um estimulador do processo de crescimento dos estudantes.</p>

Quadro 8 – A orientação da aprendizagem nas concepções andragógica, tradicional e liberal.

### 2.3.2.6 A motivação para aprender

A mobilização do desejo de aprender pode ser decorrente de fatores internos ou externos ao sujeito, como pode ser observado no Quadro 9, de acordo com as concepções andragógica, tradicional e liberal.

Teoria andragógica (KNOWLES, 1989)	Tendências educacionais (LIBÂNEO, 2003)
<p>- <u>Ensino pedagógico tradicional</u>: a motivação dos alunos para aprender é decorrente de fatores extrínsecos a eles, como a pressão familiar e as notas, dentre outros. O professor é quem os aprova ou reprova.</p> <p>- <u>Ensino andragógico</u>: a suscetibilidade dos adultos para aprender decorre de fatores extrínsecos, também, como premiações por metas, promoções, melhoria salarial. No entanto, estes são muito mais mobilizados por fatores motivacionais intrínsecos, como o desejo de um emprego melhor, enriquecimento da auto-estima, por uma melhora na sua qualidade de vida, pelo senso de responsabilidade, entre outros.</p>	<p>- <u>Educação liberal tradicional</u>: a transferência da aprendizagem depende do treino e memorização, o aluno deve ser capaz de reproduzir às situações novas de forma semelhante aos exercícios anteriores, a avaliação é arbitrária e o reforço, em geral, é negativo (pelo valor da nota).</p> <p>- <u>Educação liberal renovada</u>: o estudante é motivado a buscar os conhecimentos; já o desejo de aprender decorre do sentimento de superação pessoal. A retenção se dá pela relevância, dada por ele, do conteúdo aprendido, no contexto vivencial do sujeito.</p>

Quadro 9 – A motivação para aprender nas concepções andragógica, tradicional e liberal.

Ao término desta revisão sobre a educação de adultos, que situa a teoria andragógica no contexto das tendências pedagógicas, pretende-se avançar, no próximo tópico, com a abordagem sobre possíveis contribuições do modelo de ensino andragógico ao ensino de graduação na área da saúde.

## 2.4 Contribuições da teoria andragógica para o ensino superior, na área da saúde

Quando a andragogia foi formulada por Lindeman, para atender à educação de adultos, ela não estava vinculada aos ciclos de educação formal. Entretanto, Knowles – ao ancorar a Teoria Andragógica nos postulados de Lindeman – já chamava a atenção para um aspecto interessante, ou seja, Lindeman não

dicotomizou a educação de adultos *versus* educação de jovens, o que ele fez foi distinguir a educação de adultos da educação convencional. Disso decorre que, segundo aquele autor, “O jovem pode aprender melhor, também, se os valores, como suas: necessidades e interesses, situações de vida, experiências, autoconceito e diferenças individuais, forem levados em consideração no processo de aprendizagem” (1978, p. 31). Diante dessa assertiva, vislumbra-se possibilidades de aproximação dos pressupostos andragógicos ao ensino superior. Além disso, o momento atual parece ser muito fértil para refletir-se sobre possíveis inovações nesse nível educacional.

Apesar de importantes, os postulados de Dewey e também os de Lindeman permeiam apenas algumas salas de aulas de crianças ou de adultos. Mesmo um século depois de Dewey ter proposto o modelo de educação focado na aprendizagem, a maior parte da educação formal ainda mantém o foco centrado no professor (CONNER, 2003), isso ocorre inclusive no ensino superior (GORDAN, 2004; ZANOLLI, 2004). Na realidade brasileira, segundo a diretriz nacional, o ensino superior precisa ter como eixo, a inovação na concepção de saúde e de educação. Já existem não só muitas publicações propositivas à mudança na formação dos profissionais de saúde, mas também experiências concretas de transformação curricular.

#### 2.4.1 O atual contexto da graduação na área da saúde

Uma seqüência de condicionantes têm mobilizado a comunidade acadêmica, e oportunizado importantes transformações na realidade educacional, tais como: o preceito constitucional brasileiro de que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa (Art. 205) e que o ensino deve ter por princípio o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (inciso III - Art. 206), dentre outros incisos (BRASIL, 1988); os movimentos de mudança, nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, influenciados pela Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB); os impactos no ensino superior gerados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na opinião de Rossi (2004, p. 30), “A educação superior, na atualidade, parece seguir numa direção inovadora e preparada para as realidades sociais emergentes”. Complementa-se tal pensamento com a afirmação que o contexto

universitário é um espaço, por excelência, que deve privilegiar ações inovadoras na construção do saber, e esta oportunidade não pode ser desperdiçada (DEMO, 2002). Além disso, considerando a relevância do conhecimento no mundo moderno, o mesmo autor assegura que se faz necessário revisar, radicalmente, a proposta educativa universitária, em termos instrumentais, direcionando-a para o compromisso construtivo.

O debate sobre a mudança na formação dos profissionais de saúde ocorre desde o começo da década de 1970. Naquela época, não se conseguiu efetivar mudanças importantes na formação, por causa de alguns elementos, como fatores de ordem da política econômica do setor saúde, interesses corporativistas profissionais, modelo de idealização da prática voltada ao serviço privado, entre outros. Elementos esses que estavam presentes naquele momento, mas ainda permanecem (FEUERWERKER, 2003).

Uma referência ao movimento pela mudança nos rumos da educação superior em saúde materializou-se na publicação do Edital MEC/SeSu 04/97, que conclamou à comunidade acadêmica sua participação na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em saúde. O próprio documento das DCN indica que, para permitir a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação a ser oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares (BRASIL, 2001). O ensino tradicional, centrado no professor e com o aluno na condição de receptor do conhecimento, tem sido questionado e combatido, de forma mais contundente há, pelo menos, uma década. Tal conjuntura tem conduzido os cursos de graduação em saúde à necessária revisão de seu modelo pedagógico.

Nesse contexto, as DCN representam um esforço de repensar para renovar a educação superior, porque a diversidade e a complexidade dos campos de atuação dos profissionais de saúde exigem um novo delineamento, para o âmbito específico de cada profissão. Para tanto, a formação acadêmica deverá proporcionar-lhes o adequado aprendizado para que possam desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para atenderem às demandas de saúde da sociedade (REDE UNIDA, 1999). Este momento representa um rompimento com o histórico distanciamento entre a Educação Superior e o Sistema de Saúde, o que se traduz na oportunidade, senão na necessidade concreta de superação tanto dos modelos tradicionais de atenção à saúde quanto de ensino, na formação dos profissionais de saúde. Na construção do

conhecimento, precisa estar contemplado, como cenário das práticas de ensino o contexto da realidade em que a articulação entre a teoria e prática, a visão interdisciplinar e a prática de ensino integrada na dinâmica do serviço estejam presentes em todos os momentos da formação acadêmica.

Tendências educacionais contemporâneas são favoráveis a um processo de aprendizado mais ativo, o que implica em uma reorientação não só na forma de ensinar, mas também no papel do professor. “O consenso atual é que o professor é um mediador do processo ensino-aprendizagem e que é muito importante possibilitar ao aluno que aprenda por si próprio, o tornando parte ativa no processo de aprendizado” (MARANHÃO, 2003, p. xiv). Muitas publicações reportam-se ao início de experiências de transformações curriculares em escolas médicas, com a adoção da aprendizagem baseada em problemas (ABP) – *Problem-based Learning* (PBL) –, nas universidades de McMaster (Canadá), no final dos anos 60, e de Maastricht (Holanda), em 1975. Tais escolas são referência nessa metodologia, para escolas médicas que adotaram ou adaptaram a ABP em seus currículos (IOCHIDA, 2004; MAIA, 2004; ZANOLLI, 2004). No Brasil, encontram-se relatos sobre as experiências de Marília e Londrina, que implementaram, na área da saúde, mudanças curriculares e utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Os cursos de Medicina, em 1997, e de Enfermagem, em 1998, da Faculdade de Medicina de Marília, utilizaram, como método de ensino, a Aprendizagem Baseada em Problemas, (IOCHIDA, 2004; ZANOLLI, 2004). Na Universidade Estadual de Londrina, o currículo integrado do Curso de Enfermagem se iniciou em 2000 e adotou a concepção pedagógica da problematização (GARANHANI *et al.* 2005); enquanto o Curso de Medicina desenvolveu a capacitação docente em ABP (GORDAN, 2004).

O debate sobre a mudança da educação superior, reportando-se aos cursos de graduação em saúde, tem se instalado em muitos fóruns acadêmicos, com temáticas sobre inovação curricular, capacitação docente, perfil profissional, projeto pedagógico, dentre outros. No momento atual, o modelo educacional vive uma transição paradigmática; nos espaços institucionais, há diversos graus de amadurecimento e, até mesmo, de desejos de superação desse modelo. Assim, o processo de mudança segue em diferentes compassos entre e nas universidades, em seu conjunto. Entretanto esse cenário também se revela fértil (ou propício) ao debate, à proposição de estratégias e de caminhos para transformações no ensino.

#### 2.4.2 Por uma reflexão sobre as aproximações da andragogia com metodologias ativas de ensino-aprendizagem, na área da saúde

Na formulação de Sonzogno (2004), um caminho possível para debater sobre as técnicas de ensino pode surgir a partir das centralidades: no professor, no aluno e na interação professor-aluno; as quais condicionam, em certa medida, tanto o trabalho pedagógico, quanto as propostas educativas. Na proposta da centralidade no professor, ele mobiliza a atenção e figura como o eixo das informações e lógica de exposição. Ele assume, então, a transmissão do conhecimento. Assim sendo, prevalece a técnica de exposição. Reconhece-se, nesta, a orientação do modelo de ensino tradicional, arraigadamente instalado na cultura educacional brasileira. Já, na situação da centralidade no aluno, ele é um sujeito ativo na construção do conhecimento e os seus movimentos de procura de informações e de significação delas são considerados como núcleos fundamentais da organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, postulam-se: os trabalhos de busca e de levantamento, o estudo dirigido, a aprendizagem baseada em problemas, a problematização. Ao docente cabe a dimensão facilitadora do processo de aprendizagem. O ensino andragógico está ancorado nesta premissa, principalmente, por reconhecer nas pessoas adultas as condições favoráveis a uma autonomia e autodiretividade no processo de aprendizagem.

Convém notar que, quando a centralidade está na interação professor-aluno, a proposta define-se pelos projetos de uma docência inovadora e transformadora, na qual o professor aprende mediando o processo e o aluno transita entre o aprender e o ensinar no cotidiano acadêmico. Então, as idéias, as interpretações, as leituras são, permanentemente, partilhadas, gerando contextos interativos para a construção do conhecimento. As técnicas mais usuais, nesse tipo de centralidade, são os seminários e as preleções dialogadas. Encontra-se, nos postulados pedagógicos de Paulo Freire, plena sintonia com tal modelo de educação, que se apresenta construtiva para ambos, professor e alunos. “É importante destacar que essas centralidades não são mutuamente excludentes, mas, antes, podem contribuir na reflexão docente sobre: Como me situo como professor e como percebo meus alunos?”, entre outros questionamentos (SONZOGNO, 2004, p. 83).

As DCN constituem orientação para a formação no ensino superior. Elas



propõem-se a estimular “o abandono das concepções antigas (...), e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 2001, p. 2). Ainda que subliminarmente, as diretrizes nacionais sinalizam que a formação dos profissionais da saúde deve seguir numa orientação inovadora e preparada para as demandas sociais emergentes, dentre estas: a integralidade, as demandas decorrentes desse modelo de atenção à saúde; as rápidas transformações na comunicação, na evolução e na divulgação do conhecimento; e as transformações no mundo do trabalho.

Na opinião de Feuerwerker *et al.* (2000): “Uma das questões fundamentais para a mudança da educação superior em nosso país é a incorporação efetiva, pelas universidades, dos conhecimentos disponíveis sobre a educação de adultos”. Nesse caso, as autoras reportam-se à pedagogia de Paulo Freire, no que tange à necessidade de valorização da experiência dos aprendizes adultos, na construção do conhecimento novo e na mobilização deles para a aprendizagem em favor da superação de desafios e da resolução de problemas. Ademais, à guisa de uma proposta metodológica ao ensino superior, as citadas autoras advogam que o “processo de educação de adultos e a formação universitária pressupõem a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que proponham concretamente desafios a serem superados pelos estudantes”, que lhes possibilitem atuarem como sujeitos, na construção do conhecimento, e ao professor, cabe desempenhar o papel de orientador/facilitador no processo de aprendizagem (p. 50). Tal dizer demonstra já existir uma ‘consciência acadêmica’ que reconhece o valor dos princípios andragógicos, como a autonomia do sujeito da aprendizagem, a valorização da experiência pessoal no processo educativo, a aprendizagem compartilhada entre os aprendizes e o professor facilitador, como ingredientes para qualificarem o ensino superior.

As metodologias problematizadoras se revelam como práticas educativas que apresentam, como principal fundamento, a participação ativa do estudante na construção de seu conhecimento. Elas se situam como uma alternativa ao modelo tradicional – que parece ter atingido seu esgotamento, pelo menos como único método de ensino –, no ensino das profissões de saúde. Projetos de currículos inovadores têm se utilizado, como tecnologia de ensino, da concepção pedagógica crítico-reflexiva, especialmente a problematização, mais comumente em cursos de medicina. Também, em outras áreas da

saúde, são propostas metodologias de ensino baseadas em problemas: a problematização – que compreende o chamado ‘método do arco’, proposto por Charles Maguerez –, e a ABP (IOCHIDA, 2004). Tais desenhos metodológicos estão pensados para a formação na área da saúde, mas eles alojam pretensões semelhantes aos propósitos andragógicos, no que se refere à autodiretividade na busca do conhecimento; ao papel do professor/tutor como facilitador no processo ensino-aprendizagem; à valorização do trabalho em grupo/equipe; à definição dos objetivos de aprendizagem, a partir da reflexão sobre a realidade, entre outros.

Entretanto, para exercer um projeto de ensino ativo, os esforços devem se centrar, antes de tudo, na articulação estratégica de mobilização, instrumentalização e capacitação de todas as forças atuantes, envolvidas com o fazer acadêmico, tais como: gestores de saúde e institucionais, docentes, profissionais dos serviços, discentes, usuários dos serviços, a começar pelos sujeitos da aprendizagem. Por exemplo, a tarefa de desenvolver nos estudantes a competência, para que eles desempenhem seu papel na metodologia ativa, tem sido o grande desafio (ZANOLLI, 2004). No contexto atual, é preciso ponderar: os estudantes universitários, em média, encontram-se na transição, entre adolescente e adulto, em um processo de amadurecimento; eles, via de regra, cumpriram sua trajetória educacional anterior pautada no modelo tradicional, cujas conseqüências se refletem no seu *modus operandi* atual. Por conta disso, eles precisam ser esclarecidos, sensibilizados e preparados para atuarem como um ser ativo na construção do próprio conhecimento. O ensino andragógico pressupõe a adulez dos aprendizes, fato que merece especial dedicação aos jovens universitários, na condução de seu estado de amadurecimento, equivale a dizer, que eles devem ser preparados para, progressivamente, evoluírem no transcurso de sua formação acadêmica.

Nessa mesma direção, Feuerwerker *et al.* (2000) afirmam que a adoção de uma metodologia ativa impele à configuração do currículo de maneira integrada, para que seja possível articular os vários conteúdos, necessários para dar conta de uma situação ou problema. A abordagem por problema guarda a potencialidade de trabalhar-se na ótica interdisciplinar, o que privilegia a atuação em equipe multidisciplinar, na construção da integralidade da atenção, na saúde. As autoras argumentam, ainda, que a avaliação revela-se como outro ponto inevitável de mudança, à luz desse modelo de ensino. Ao invés da verificação pontual, orientada para os aspectos cognitivos e para os de memorização, têm sido utilizados

instrumentos de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, inclusive do próprio programa/currículo e da atividade docente. Perrenoud, ao discorrer sobre um projeto de currículo, com uma organização modular, define que a avaliação interviria em momentos em um módulo, com o caráter de avaliação formativa e certificativa, a validarem diversas etapas da aprendizagem. O autor afirma, ainda, que o uso do portfólio pode representar um avanço, mas será necessário admitir que: “Não se pode realmente avaliar as competências de alguém, a não ser observando-o em ação” (2000, p. 148). Essa afirmativa parece muito apropriada e deve ser cogitada para a realidade da formação acadêmica na área da saúde.

O uso do portfólio é relativamente recente, ele tem sido adotado em muitas Instituições de ensino superior nos Estados Unidos (STEIFERT, 2001). O portfólio é uma pasta individual para documentos; nela, há uma compilação de todos os trabalhos realizados pelo estudante, o que lhe permite acompanhar seu desenvolvimento em uma disciplina, ou em uma fase do Curso, ou mesmo em um ciclo de estudos. O uso do portfólio é um recurso a serviço da construção e da auto-avaliação da aprendizagem do estudante. Ele possibilita também o acompanhamento do processo formativo do acadêmico pelo professor, além de oferecer subsídios para a avaliação dos conteúdos de ensino e, até mesmo, da própria didática. A potencialidade de tal modelo avaliativo consiste em permitir ao acadêmico documentar o processo de aprendizagem vivido e ao professor e ao aluno analisarem tal processo e identificarem potencialidades, fragilidades e lacunas nos trabalhos de ambos.

Seguindo a visão andragógica sobre a avaliação, Knowles (1980) a entende como uma ferramenta para o re-diagnóstico em relação às metas educacionais, no processo de aprendizagem do sujeito. Tal visão encontra eco na proposta de avaliação por portfólio e, ainda, nas formulações de Perrenoud (2000) sobre o sentido do ato de avaliar. Cabe salientar que a avaliação, em si, merece uma discussão à parte, dada sua abrangência e complexidade. Contudo não é objetivo do presente trabalho aprofundar-se no tema.

Ao finalizar esta revisão da literatura, julga-se pertinente explicitar que, diante da conjuntura atual do ensino superior – pela mobilização da organização institucional universitária, para rever seus projetos políticos-pedagógicos, neste caso específico, os da área da saúde a serem orientados à luz das DCN – as mudanças têm se processado de modo e ritmo diferenciado entre as instituições e dentro delas.

Poucos são os cursos que implementaram um currículo transformador, estruturalmente inovado em toda a organização acadêmica, com adoção plena de metodologias problematizadoras de ensino-aprendizagem. Segundo Lochida (2004) a problematização pode ser assumida como proposta curricular, ou ser aplicada em apenas uma disciplina ou curso. Na realidade brasileira, os Cursos de Enfermagem e de Medicina das Universidades de Marília (FAMEMA) e Londrina (UEL) implementaram tal metodologia como proposta curricular, porém as metodologias problematizadoras se constituem como princípio orientador de inúmeras propostas pedagógicas de outros cursos.

Até onde se sabe, não há publicações que relatem metodologias com enfoque na educação de adultos nos Cursos de graduação em Fisioterapia, nem no contexto nacional, nem no exterior.

Finaliza-se a presente revisão da literatura e, a seguir, apresenta-se o percurso metodológico proposto para a pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O termo método, etimologicamente, significa “um caminho através do qual se procura chegar a algo. O método científico é o modo pelo qual os estudiosos constroem seus conhecimentos no campo da ciência” (TURATO, 2003, p. 149). A metodologia, por sua vez, compreende o caminho do pensamento e a prática construída na abordagem da realidade (MINAYO *et al.*, 1994).

A formulação de uma pesquisa traz implícita uma cadeia de referências, que vai elucidar as relações entre a teoria subjacente, a metodologia, a definição do problema, as formas de coleta e o tipo de dado coletado. Precisa haver uma estreita correlação entre a definição do problema e a metodologia. Por sua vez, “cada tipo de metodologia traz consigo um conjunto de pressupostos sobre a realidade, bem como um instrumental, composto por uma série de conceitos, pelo treinamento do olhar e por técnicas de observação da realidade” (VÍCTORA *et al.*, 2000, p. 33).

#### 3.1 Caracterização metodológica da pesquisa

A escolha metodológica fundamenta-se em alguns autores, como Turato (2003) que apresenta referências com definições de métodos qualitativos, na literatura das ciências humanas e da saúde; Minayo (1992) e Minayo *et al.* (1994) que também asseguram a pertinência da pesquisa qualitativa tanto nas ciências sociais quanto na da saúde, vista em sua totalidade como um fenômeno social; já Bodgan e Biklen (1982) que exibem os elementos básicos de uma pesquisa qualitativa. Nessa mesma orientação, cita-se Víctora *et al.* (2000); e ainda Demo (2002) que sistematiza a pesquisa qualitativa em quatro gêneros.

Com tais referências, justifica-se a opção metodológica que responde a questão norteadora da pesquisa – há possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia? – fundamentada em uma pesquisa qualitativa, por acreditar-se que esse tipo de pesquisa “responde a questões muito particulares. (...), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO *et al.*, 1994, p. 21-22). Ao pesquisar o ‘fazer’ dos professores, admite-se estar transversalizando esse universo. Em decorrência disso, a pesquisa aproxima o olhar da área da Antropologia, considerada como a ciência que estuda o ‘outro’ em análises microssociais. Aqui, o ‘outro’ pode estar próximo, porque compartilha muito dos valores, hábitos e costumes do próprio pesquisador (VICTORA *et al.*, 2000). Diante de tal perspectiva, esse outro está identificado nos professores e nos acadêmicos, imersos no contexto microssocial que representa o Curso de Fisioterapia.

Seguindo o mesmo eixo argumentativo, situa-se a concepção de Bodgan e Biklen (1982), para quem a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas, a configurar esse tipo de estudo, que são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (p. 27-30).

Outro aspecto a considerar da pesquisa qualitativa são os quatro gêneros apresentados por Demo (2002), que não são excludentes, são complementares, pois estão interligados. Os gêneros compreendem: a pesquisa teórica, a metodológica, a empírica e a pesquisa prática. À luz de tal classificação, considerando os objetivos traçados, esta pesquisa situa-se nos gêneros de pesquisa teórica e metodológica. Teórica porque está “orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade. É certamente condição de competência e, sobretudo, de formação básica propedêutica atualizar-se teoricamente”. É metodológica porque está “voltada para a (re)construção de instrumentos e paradigmas científicos. Hoje, este tipo de pesquisa adquiriu papel estratégico, porque corresponde a uma das coerências mais profundas da ciência moderna, que é a autocrítica questionadora” (DEMO, 2002, p. 35-36). Ainda, é metodológica uma vez que se “dedica a indagar por instrumentos, por caminhos, por modos de se fazer ciência, ou a produzir técnicas de tratamento da realidade, ou a discutir abordagens teórico-práticas” (DEMO, 1995, p. 13).

Diante de tais considerações, projeta-se o desenvolvimento deste estudo como elemento fomentador, para uma análise explicativa da realidade do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia da UFSM e vislumbra-se a possibilidade de re-

construção dos paradigmas que orientam a atual formação acadêmica e, ainda, proporcionar à comunidade acadêmica a autocrítica questionadora.

Cabe dizer que a compreensão do que é conhecido como metodologia qualitativa e quantitativa de pesquisa vai muito além de um conjunto de técnicas de pesquisa distintas. A rigor, a diferença está na natureza do olhar para o objeto e para o significado dos dados gerados por ele. Nessa direção, Minayo *et al.* (1994, p. 22) afirmam que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Essa visão reflete uma postura teórica, embora ela não seja consenso para todas as correntes de pensamento.

Existe uma compreensão de que os métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa são diferentes, porém não excludentes. Para Turato (2003), pode haver uma complementaridade entre métodos, guardadas as devidas proporções das diferenças paradigmáticas e das diferentes formulações que sustentam cada um deles. As conclusões finais dos estudos realizados com um e com outro tipo de método, complementam-se como possibilidade de maior entendimento e também de explicações e compreensões do tema em estudo. Nessa mesma perspectiva, Víctora *et al.* (2000) observam que é possível trabalhar em um mesmo projeto, de forma complementar, com as duas metodologias, a fim de que os resultados gerados por uma abordagem quantitativa suscitem novas questões, que possam ser exploradas dentro de princípios qualitativos.

Por tal premissa, concebeu-se, para esta pesquisa, uma avaliação qualitativa, mesmo que, na primeira fase da coleta com os docentes, tenha sido aplicado o questionário cujo tratamento estatístico compôs uma análise quantitativa e qualitativa. Essa investida serviu para tentar entender a orientação educacional dos professores, sob a ótica da pedagogia tradicional e da andragogia. Tal ação teve por intenção estabelecer um balizamento para prosseguir, na etapa seguinte: a da oficina. Assim, toda a caracterização da pesquisa qualitativa mostra-se em sintonia com os princípios de qualificação da ação educativa, que pautam o ensino andragógico e, ainda, reforçam a orientação para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa.

Por fim, entende-se que a aplicabilidade da teoria andragógica pode ser explorada nesse caminho traçado para a investigação, porque ela estabelece seus pressupostos pautados na cultura do sujeito da aprendizagem, ou seja, na valorização de sua busca de conhecimentos, no reconhecimento da riqueza de suas experiências

passadas e na autodiretividade de seu processo de aprendizado; e, ainda, em valores, tais como o conceito do professor sobre os alunos adultos e o papel dele como facilitador na condução do crescimento, tanto do grupo como dos sujeitos.

### **3.2 Preceitos de legitimidade**

Em se tratando de pesquisa qualitativa, Víctora *et al.* (2000, p. 124) apresentam uma das perguntas mais freqüentes: “Como saber se as conclusões são válidas e se elas espelham, de fato, a realidade que foi pesquisada, já que não existe um cálculo objetivo que nos permita identificar erros ou acertos das nossas conclusões”. As autoras afirmam que para justificar isso, lança-se mão de alguns indicadores de qualidade interna da pesquisa, que compreendem: existência reconhecível de um argumento de sustentação da pesquisa e consistência, categorização, comparação, caráter de propulsão, originalidade, e aceitação, como critério externo. Semelhantes critérios de propriedade interna da investigação científica, como coerência, consistência, originalidade, objetivação e a intersubjetividade, como critério externo, são definidos por Demo (1995).

Em todas as etapas do estudo, procurou-se seguir tais indicadores, por considerá-los fundamentais ao mérito de confiança e de validade desta investigação. Tal convicção está amparada em Richardson *et al.* (1999), para esses autores, tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa, o critério de confiabilidade indica a capacidade de os instrumentos utilizados produzirem medições constantes; já o critério de validade indica a capacidade de um instrumento produzir medições precisas e adequadas para chegar a conclusões corretas e, ainda, de a capacidade de seus resultados serem aplicáveis a grupos semelhantes. Manteve-se, nesta pesquisa, a fidelidade para com esses critérios. No que se refere ao primeiro deles, procurou-se trabalhar exaustivamente no aprimoramento do questionário, na leitura crítica dos documentos e no preparo dos recursos textuais, na condução e nos tipos de registros, operacionalizados na oficina. Atendeu-se ao segundo critério, pela opção metodológica na coleta de dados por intermédio do Questionário de Orientação Educacional (QOE), dos documentos e da oficina e, ainda, pela análise e leitura dos resultados, como será apresentado no decorrer do trabalho.



Uma vez definida a base teórica, a etapa seguinte passa a ser a escolha da(s) técnica(s) de apreensão dos dados, que, por sua vez, depende dos objetivos.

### **3.3 Procedimentos na coleta dos dados**

A população deste estudo constituiu-se de quarenta e um (41) docentes – estes compunham uma listagem nominal, fornecida pela Coordenação do Curso de Fisioterapia, após ter sido retirado o nome da pesquisadora –, que ministraram aulas ao Curso de Fisioterapia, na Universidade Federal de Santa Maria/RS e de um representante acadêmico de cada um dos nove semestres do Curso, no período de vigência da coleta de dados, que foi o primeiro semestre letivo de 2006. O tempo de atuação funcionou como fator de exclusão, ou seja, foi excluído o docente que estivesse exercendo a docência há menos de um semestre acadêmico. Todos os participantes foram, pessoalmente, convidados pela pesquisadora para integrarem o estudo.

A coleta de dados desta pesquisa foi conduzida com o objetivo de: Analisar a possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia, conforme o objetivo geral. Em busca de responder aos objetivos específicos, conduziu-se a pesquisa em duas etapas. Para contemplar o primeiro objetivo: Refletir sobre as possíveis contribuições dos princípios da andragogia no projeto político-pedagógico do Curso de Fisioterapia, da UFSM, realizou-se não só uma revisão teórica sobre a educação de adultos, que situa a teoria andragógica no contexto das tendências pedagógicas e do ensino superior; mas também uma pesquisa em documentos – DCN, PPP-UFSM e PPP Fisioterapia – que orientam a formação em Fisioterapia. Para atingir o segundo objetivo: Verificar a possibilidade de aplicação dos princípios da andragogia no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia, levando em conta a tendência educacional dos docentes e dos discentes do Curso, aplicou-se, primeiramente, o Questionário de Orientação Educacional (HADLEY, 1974, p. 139-142) e, após, desenvolveu-se uma oficina pedagógica com os docentes que ministram disciplinas ao Curso de Fisioterapia e com os representantes acadêmicos.

Segundo a orientação de Gomes (1994), as categorias de análise de um

estudo podem ser estabelecidas ou na elaboração da metodologia da pesquisa ou a partir da coleta de dados. Optou-se por definir as categorias da presente pesquisa antes da coleta dos dados. Tal opção metodológica está amparada na afirmativa de Minayo *et al.* (1994, p. 70), “as categorias visam a estabelecer classificações, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Entende-se também que tal categorização permitiria melhor responder aos objetivos do estudo, a fim de identificar possibilidades de aplicação dos princípios andragógicos no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia.

Assim, adotou-se como categorias de análise, as subdimensões do QOE, que foram definidas por Hadley (1974), em todas as etapas deste processo investigativo, visto que elas são oriundas dos princípios da teoria andragógica. Portanto, neste trabalho, os termos subdimensões do QOE e categorias de análise serão tratados como sinônimos. Observa-se no Quadro 10, a origem das subdimensões do QOE no universo dos seis princípios fundamentais da teoria andragógica, de acordo com três obras de referência, de Knowles (1978, 1980, 1989).

Princípios da Teoria Andragógica		Referência	Subdimensões do QOE
1º	- A necessidade de conhecimento	1989	- O propósito da educação
2º	- Mudanças no autoconceito - O conceito do professor a respeito do sujeito da aprendizagem e o autoconceito deste envolve: <ul style="list-style-type: none"> <li>• clima da aprendizagem;</li> <li>• diagnóstico das necessidades;</li> <li>• o processo de planejamento;</li> <li>• a condução da experiência de aprendizagem;</li> <li>• avaliação.</li> </ul>	1978 1980/1989	- Natureza do sujeito da aprendizagem  - Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno  - Avaliação
3º	- O papel da experiência - O papel da experiência do sujeito da aprendizagem - O papel da experiência	1978 1980 1989	- O papel da experiência na aprendizagem
4º	- A prontidão para aprender	1978/1980/1989	- Controle da experiência de aprendizagem
5º	- A orientação da aprendizagem	1978/1980/1989	
6º	- Princípios adicionais: adultos podem aprender - Motivação para aprender	1980 1989	

Quadro 10 – Princípios da teoria andragógica comparados com as subdimensões exploradas por Hadley (1974).

### 3.3.1 Primeira etapa: pesquisa em documentos que orientam a formação em Fisioterapia

Na pesquisa em documentos que orientam a formação em Fisioterapia, completou-se o objetivo de refletir sobre as possíveis contribuições dos princípios da andragogia no projeto político-pedagógico do Curso de Fisioterapia. As fontes de pesquisa são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação na Área da Saúde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Graduação em Fisioterapia, o Projeto Político Pedagógico da UFSM e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia.

A técnica de pesquisa documental apresenta certas vantagens, se comparada com entrevistas ou discussões em grupo, pelo acesso ao conteúdo que já está elaborado e por ser ele uma fonte estável de informações, desde que esteja disponível ao pesquisador. São admitidas como fontes: documentos oficiais, pessoais, públicos. Tal técnica pode aliar-se a outras de coleta de dados, com a finalidade de complementá-las ou de evidenciar fatos novos (VÍCTORA *et al.*, 2000). Por esse motivo, elegeu-se tal ferramenta metodológica como uma âncora inicial na apreensão dos dados, visto que tais documentos informam os paradigmas orientadores da formação acadêmica.

### 3.3.2 Segunda etapa: o questionário de orientação educacional (QOE)

Com o propósito de verificar a possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia, levando em conta a tendência educacional dos professores que ministraram aulas no Curso de Fisioterapia, procedeu-se a aplicação do QOE, no período do primeiro semestre letivo de 2006. Tal questionário foi elaborado por Herschel N. Hadley (1974), como objeto da tese de doutorado – *Development of an instrument to determine adult educator's orientation: andragogical or pedagogical* –, Boston University School of Education, em 1974. O professor orientador da tese foi Malcolm S. Knowles.

A opção pelo uso do QOE levou em conta alguns aspectos importantes. Inicialmente, pela oportunidade de acesso à sua fonte original, visto que ele foi

elaborado, especificamente, com o objetivo de identificar a orientação educacional de professores que ministravam o ensino para adultos. Então, delineou-se a investigação visando obter: um panorama da orientação educacional dos docentes, na condução do processo de formação acadêmica em Fisioterapia, na UFSM; uma identificação dos sujeitos e os elementos estruturantes da etapa seguinte, a oficina.

Outro aspecto se deve à técnica em si. Como o questionário é um recurso de aporte de informações relativamente rápido, facilitaria uma acessibilidade junto aos colegas docentes. Ainda, acreditou-se que, por meio do questionário, seria mais fácil o primeiro contato dos docentes com a pesquisa. Isso poderia facilitar a sensibilização deles para a participação no momento seguinte, o da oficina. Esta, enquanto técnica de investigação, não é usual na comunidade do Curso, por causa disso, poderia ocorrer certa (não)valorização ou resistência à participação.

O QOE tem sido amplamente utilizado, por exemplo, em alguns trabalhos descritos por Brockett e Hiemstra (1991), no Apêndice A, em que estão citadas as pesquisas de Hopkins (1983), para medir a orientação educacional de educadores de Enfermagem; de Grubbs (1981), aplicada a alunos e professores de faculdades de teologia; e de Christian (1983), em um estudo comparativo entre o pessoal militar e o civil, que utiliza a escala de orientação educacional. Diante da publicação de tantos estudos que adotaram esse instrumento, pretendeu-se localizar o autor, através de buscas em *sites* de publicações científicas e no portal *Google*, com a intenção de enviar-lhe um pedido de autorização para utilizar o questionário nesta pesquisa, porém não houve sucesso nas buscas.

O questionário (APÊNDICE B) é composto por sessenta assertivas dicotômicas e agrupadas em seis categorias, cujo propósito é sinalizar sobre a predominância da orientação educacional, se pedagógica tradicional ou andragógica. As categorias estão assim definidas: propósito da educação, natureza do sujeito da aprendizagem, o papel da experiência na aprendizagem, controle da experiência de aprendizagem, avaliação e relacionamento professor-aluno e aluno-aluno. Os itens do questionário não são formados por perguntas, mas sim por assertivas, que estão distribuídas nas categorias de forma não linear. Além disso, as assertivas no QOE estão distribuídas segundo a tendência na orientação educacional em pedagógicas e andragógicas.

A apreensão dos dados, por meio do questionário (APÊNDICE B), está estruturada em duas partes. Na primeira, há seis itens referentes aos dados de

identificação pessoal, da formação acadêmica e da prática docente e, na segunda parte, há sessenta assertivas. As medidas das respostas às assertivas estão distribuídas em escala Likert, com as seguintes alternativas de resposta: concordo totalmente (CT); concordo (C); estou em dúvida para concordar ou discordar (I); discordo (D) e discordo totalmente (DT). E a identificação da orientação do ensino se deu pelos seguintes critérios de pontuação nas respostas:

- a) Todas as expressões julgadas como as prováveis preferidas dos educadores orientados pela pedagogia tradicional, receberam o escore um (1) para a resposta CT, assim, pontuando num contínuo até o escore cinco (5) para a resposta DT;
- b) Todas as expressões julgadas como as prováveis preferidas dos educadores orientados pela andragogia, receberam o escore cinco (5) para a resposta CT, desse modo, pontuando num contínuo até o escore um (1) para a resposta DT.

Apesar de o instrumento utilizado, nesta pesquisa, ter sido construído por Hadley, em 1974, ele tem sido amplamente utilizado nos Estados Unidos da América. Quando eleito como instrumento desta pesquisa, certos cuidados metodológicos foram necessários para que não se interferisse na coerência do instrumento original. Ao considerarem-se as possíveis diferenças culturais, depois de realizada a tradução literal por um profissional com domínio do idioma inglês, o QOE foi revisado, no aspecto semântico – por uma pesquisadora da área de Fisioterapia que residiu nos EUA –, quando recebeu os primeiros ajustes na tradução. A partir daí, o instrumento foi exaustivamente discutido. Nesse momento, houve a contribuição do Professor Ms. Hamilton de Godoy Wielewicky e da Professora Dr<sup>a</sup>. Deisi Sangoi Freitas, ocasião em que o questionário passou pela adaptação terminológica e epistemológica de seu conteúdo. Esses docentes estão lotados no Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Depois de efetuarem-se as adaptações recomendadas, houve a preocupação de testar o instrumento, internamente, com alguns docentes da UFSM. Fizeram parte do processo de testagem os professores que atuam nos departamentos de Enfermagem, Farmácia, Medicina, Pedagogia, Saúde da Comunidade e, além deles, uma fisioterapeuta, ex-docente substituta do departamento de Fisioterapia, o que totalizou onze pessoas. Só então, o questionário recebeu os ajustes finais.

Durante a reunião de professores do Departamento de Fisioterapia, realizada no dia 30 de junho de 2006, ocorreu não só a divulgação para os professores do tema da pesquisa, mas também a explicação sobre as etapas da coleta de dados. Formalizou-se o convite para a participação e a colaboração deles. Ficaram avisados que, na semana seguinte, estaria sendo entregue o questionário. No dia 06 de julho de 2006, saiu uma listagem com os nomes e os telefones dos(as) professores(as) de todos os departamentos que ministram aulas aos alunos do Curso de Fisioterapia, nomes das disciplinas, horários e locais das aulas, fornecida pela coordenação do curso. Iniciou-se, então, a entrega do questionário a cada professor(a) em seu devido departamento.

Os instrumentos foram impressos em papel colorido (azul) e acondicionados em um envelope pardo grande. Afixado a este, havia um envelope ofício (branco) com duas vias do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (APÊNDICE C). Uma vez aceita a participação, uma via do TCLE ficava em poder do pesquisado e a outra era devolvida assinada. No lado externo de cada envelope, foi anotado o número correspondente a cada sujeito, de acordo com a listagem nominal, fornecida pela coordenação do Curso de Fisioterapia. Tal procedimento serviria para viabilizar uma possível busca, no caso de alguma pessoa manifestar o desejo de retirar-se da pesquisa, durante o transcurso dela. Os questionários e os termos de consentimento foram mantidos nos respectivos envelopes.

No ato da entrega, ficou combinado e agendado com cada sujeito o momento do recolhimento. Foi estabelecido, como limite, até três tentativas de localização do(a) docente, respeitando seu horário de aula. No caso de insucesso, o professor seria considerado como uma perda na pesquisa. Foi estabelecido, previamente, que seriam convidados a participar do estudo todos os(as) docentes que se encontravam ministrando aulas para os alunos do Curso de Fisioterapia, no período do primeiro semestre letivo de 2006, exceto aqueles(as) que estivessem exercendo a docência há menos de um semestre. Este foi o único critério de exclusão.

No momento em que se recolheu o questionário, cada professor(a) recebeu a informação sobre a etapa seguinte da coleta dos dados. Esta seria a realização da oficina que, provavelmente, aconteceria em agosto. Houve o cuidado de perguntar-lhes quais os dias da semana e qual o turno mais favoráveis para contar com a participação deles na oficina. As respostas foram anotadas.

Concluído o recolhimento dos questionários, os dados foram transcritos e encaminhados para o processamento estatístico pelo pesquisador, que passou a contatar com os(as) professores(as), por telefone, convidando-os(as) e explicando-lhes que a oficina ocorreria no mês de setembro, portanto, era necessário o endereço do e-mail para enviar-lhes as sugestões de datas para a realização da oficina, para que cada um se agendasse de acordo com sua preferência. Então, por e-mail, foi enviado o convite com as opções de datas para a realização da oficina.

### 3.3.3 Terceira etapa: a oficina

Perseguindo a meta-objetivo de identificar possibilidades de aplicação dos princípios da teoria andragógica no processo ensino-aprendizagem do Curso de Fisioterapia, buscou-se explorar melhor os dados oriundos do QOE, via oficina pedagógica. Nessa fase, procurou-se também ampliar o número de participantes; assim, além dos docentes, que responderam ao questionário, somaram-se um acadêmico representante de cada turma dos nove semestres do Curso. Tal decisão esteve pautada nas seguintes considerações: pela viabilidade de diversificar o perfil dos participantes, para possibilitar a democratização do processo de reflexão, e pela oportunidade dos três segmentos vivenciarem esta pesquisa como um ato educativo. Tendo em vista que se está, neste ano, em pleno processo de implementação de um novo currículo, observa-se um desejo da comunidade do curso de discutir a situação atual do ensino de Fisioterapia. Diante disso, considerou-se apropriado adotar a modalidade de oficina, porque ela permite oferecer um clima de diálogo-reflexivo entre os participantes.

Em pesquisas de abordagem qualitativa, a discussão em grupo deve ser valorizada. Ela pode ser priorizada em si mesma ou de forma complementar (Minayo, 1992); e a oficina é uma modalidade, dentro deste tipo de pesquisa, a ser acessada. No presente estudo, optou-se por eleger a técnica de oficina, para um aprofundamento do recurso anterior que foi o questionário, visto que ela possibilita uma comunicação dialogada com os sujeitos participantes. A autora citada acima elucida que “o específico do grupo de discussão são as opiniões, relevâncias e valores dos participantes” (MINAYO, 1992, p. 129). Assim, uma oficina consiste de

encontros pedagógicos realizados em grupos, em que aos participantes se oportuniza troca de experiências, diálogos, reflexões e aprendizado, com abordagem de temas relevantes ou priorizados para a situação em estudo. Ainda, Candau *et al.* (1995) afirmam que, por meio dessa técnica, pode-se favorecer uma prática pedagógica ativa e crítica, com recursos acessíveis. Tais argumentos atuaram como reforçadores, isto é, ficaram a favor da opção metodológica adotada.

A estruturação da oficina requer um planejamento de todos os passos a serem seguidos, de modo coerente com os objetivos estabelecidos para tal. Do ponto de vista da organização do encontro, a oficina assemelha-se muito com a técnica do grupo focal; porém, nela, cada encontro finda em si mesmo, por ser um encontro por grupo de participantes. Em vista disso, ela possibilita explorar o(s) tema(s) em uma única sessão, e estender-se em um maior tempo. No grupo focal, são realizados mais de um encontro com cada grupo, já o tempo deve ser, no máximo, de duas horas (DEBUS, 1997). Diante dessas semelhanças, o referencial sobre grupo focal, mais divulgado na bibliografia, ajuda para a construção e condução da oficina. A tarefa se apoiou nos seguintes autores Minayo (1992); Debus (1997); Dall'Agnol e Trench (1999); Iervolino e Pelicioni (2001); Leopardi *et al.* (2001).

Vale ressaltar que ambas as técnicas, grupo focal e oficina, obedecem a princípios semelhantes na coleta de dados qualitativos. Porque, em síntese, preconizam um trabalho de construção coletiva, que deve se iniciar com uma dinâmica de acolhimento e integração, apresentação dos objetivos, discussão, reflexão e elaboração sobre o tema em questão, síntese e avaliação. Por outro lado, a oficina é a estratégia que contribui na economia de tempo para a coleta de dados e este foi um dos aspectos considerados na escolha da oficina, porque ela otimiza o tempo necessário às três etapas da coleta do estudo, e para facilitar a participação dos sujeitos.

A primeira medida, no momento da estruturação de uma oficina, consiste em delinear as categorias a serem analisadas; diante disso, selecionaram-se as categorias já definidas por Hadley (1974), que já haviam sido contempladas no QOE. Foram escolhidos, ainda, referenciais teóricos para preparar a construção do guia de temas a serem trabalhados e, a partir daí, a organização da dinâmica do encontro.



### 3.3.3.1 A construção da oficina

Na construção da oficina, inicialmente, procedeu-se à escolha da temática para as discussões, que esteve orientada pelas categorias de análise do estudo, sem perder o foco dos princípios andragógicos e dos objetivos do estudo. Porém, selecionaram-se, dentro de cada uma dessas categorias, certos tópicos a serem trabalhados, com base nas respostas ao QOE. Para isso, buscou-se, nos resultados da análise descritiva do questionário, o valor da média e o desvio padrão de cada uma das assertivas, e selecionaram-se aquelas cujos resultados revelaram-se em dissonância com a tendência na orientação educacional, originariamente, estimada no interior de cada categoria.

Por exemplo, a assertiva 01 do QOE encerrava uma tendência à orientação pedagógica tradicional, cuja medida, na escala de Likert, varia de 1 (concordo totalmente), 2 (concordo), 3 (estou em dúvida para concordar ou discordar), 4 (discordo), até 5 (discordo totalmente). Nesse caso, se o resultado da média ficasse acima de três (3), indicaria discordância dos docentes com essa orientação de ensino. No caso de uma assertiva que indicasse orientação andragógica, era esperado que o valor da média se comportasse na ordem inversa, ou seja, que o valor decrescesse de cinco (5) até um (1). Portanto, se ele estivesse abaixo de três (3), indicaria discordância com essa orientação educacional. Assim, o mesmo raciocínio serviria para todas as assertivas, tanto para as pedagógicas tradicionais quanto para as andragógicas.

Com o propósito de tornar mais agradável o manuseio do material e, ainda, para facilitar uma seleção posterior, optou-se por variar a cor do papel, do tipo e da cor das letras dos textos do material, distribuído para as anotações; assim, destinou-se uma cor padrão para cada categoria.

As referências trabalhadas na oficina não estiveram explicitamente apresentadas, segundo os termos do QOE, exceto para a primeira categoria, embora, elas estivessem intrinsecamente relacionadas e de acordo com cada categoria de análise. A seguir, apresentam-se as categorias, com os respectivos textos de referência; a dinâmica proposta e o objetivo a ser atingido.

- a) A oficina se iniciou com o texto: **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica** (ZANOLLI, 2004, p. 40-46). Foi explicado

aos participantes que esse texto serviria como um balizamento do grupo e foi solicitado que fizessem a leitura silenciosa (APÊNDICE D – Foto 3) e uma síntese individual do que mais lhes chamou a atenção no texto. Tal síntese deveria observar como eixo norteador a seguinte questão: Considerando o papel do docente e do discente e, ainda, as práticas de ensino, como você percebe o processo de ensino-aprendizagem na graduação em Fisioterapia-UFSM, hoje? O objetivo era proporcionar uma reflexão a respeito da tendência atual sobre o processo ensino-aprendizagem na área da saúde. Porque existe uma identificação na orientação das Metodologias Ativas de ensino com os princípios gerais da teoria andragógica. Por essa razão tal conteúdo foi escolhido como introdutório à oficina. Ademais, porque estas metodologias de ensino estão orientadas, especialmente, para as profissões da área da saúde, como foi abordado no tópico 2.4 (revisão da literatura).

- b) Propósito da educação – texto: a assertiva nº 52 do QOE: **a missão de um professor é ajudar cada aluno a aprender aquilo que ele decide que necessita para alcançar suas metas pessoais**, seguida da questão – Você concorda ou discorda? Justifique. O objetivo, ao transcrever essa assertiva, foi entender como ela havia sido compreendida pelos docentes, porque, na análise descritiva, o resultado destoou da média das demais na categoria.
- c) Natureza do sujeito da aprendizagem – fragmento de uma matéria do jornal A Razão (28/08/06, p. 02), intitulado **Faxina na Vida: “Construímos o equilíbrio e a harmonia de nossas emoções ao longo da experiência de vida, portanto, somos o que pensamos (...) nenhuma certeza é válida para todos, tudo é relativo às inclinações e às utilidades de cada qual”** (FARIAS, 2006). A partir da leitura, as pessoas deveriam: refletir sobre essa afirmação, considerando a percepção que se tem em relação aos alunos em situação de aprendizagem; elaborar uma breve síntese individual; debater no grupo e construir uma síntese coletiva. Como objetivo, visava identificar a percepção dos participantes sobre o conceito do professor, e dos próprios estudantes, a respeito do aprendiz no processo de aprendizagem. Se são valorizadas, ou não, as demandas de interesses e as necessidades do

estudante, no ato educativo; a potencialidade dele para gerenciar os próprios projetos de aprendizagem; ele é visto como sujeito no processo ensino-aprendizagem, entre outros.

- d) O papel da experiência na aprendizagem – texto: **Repensando os estágios** (IVAMA *et al.*, 1999). Foi solicitado ao grupo fazer uma leitura silenciosa e, após, uma rodada de comentários. Diante do paralelo traçado, naquele texto, entre projetos de prática pedagógica tecnicista e construtivista, na formação de profissionais da saúde, o objetivo foi estimular a reflexão sobre o modelo de ensino das práticas da Fisioterapia, para identificar a percepção das pessoas sobre o valor da experiência do sujeito na escolha, busca e concretização da própria aprendizagem.
- e) Controle da experiência de aprendizagem – texto: **“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”** (BRASIL, 2001, p. 7). A partir dessa diretriz, as pessoas deveriam fazer uma reflexão sobre como se caracteriza, de modo geral, a condução do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia na UFSM e, após, desenvolver uma discussão e uma síntese das idéias do grupo. O objetivo, naquele momento, era fomentar a discussão e a reflexão sobre a orientação da experiência de aprendizagem no Curso e identificar a compreensão das pessoas sobre a responsabilidade do papel docente e discente na condução do ensino, acenado pelas diretrizes nacionais.
- f) Avaliação – texto: **a verificação do conhecimento por meio de provas, trabalhos, exames é um indicativo mais seguro para avaliar o aluno.** Foi solicitado que os participantes elaborassem uma síntese individual a respeito dessa afirmação e, depois, partissem para a discussão e a síntese dos dizeres do grupo. O objetivo dessa atividade era promover a reflexão das pessoas sobre a avaliação e identificar se elas vislumbram possibilidades de mudanças no processo de verificação dos conhecimentos.
- g) Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno – fragmento de uma

matéria do jornal A Razão (25/08/06, p. 02), intitulado “**Como nos tornamos professores? (...) instauração de um ambiente competitivo entre professor-aluno e aluno-aluno**” (WANDSCHEER *et al.*, 2006). Após refletir sobre essa afirmação, as pessoas deveriam responder individualmente a questão: o que você pensa sobre a competitividade no meio acadêmico? para, depois, discutirem no grupo, e produzirem uma síntese coletiva das idéias. O objetivo dessa dinâmica era identificar a compreensão das pessoas de como se estabelece o clima nas relações interpessoais, em situações de aprendizagem, e como elas vêem o aspecto da competitividade em um meio de ensino.

### 3.3.3.2 A dinâmica da oficina

Diante das respostas dos(as) professores(as) ao convite por e-mail, os grupos foram organizados; então, já haviam sido definidas as três datas para a oficina (13/09; 19/09; e 29/09). Houve contato com os acadêmicos explicando-lhes sobre essa etapa da coleta de dados, quando se formulou o convite para que cada turma se fizesse representar por um colega. Nesse momento, as datas e os horários já estavam estabelecidos para eles escolherem. Com o propósito de favorecer a fluência das contribuições e a apreensão das informações e, ainda, objetivando criar um clima de maior entrosamento entre os(as) participantes, optou-se por delimitar em doze participantes para cada oficina, de acordo com Debus (1997) e Minayo (2004). Na correspondência, estava registrado o número máximo de pessoas por grupo, mas ficou a critério das preferências e da disponibilidade de cada um a composição dos grupos.

No período de duas a três semanas que antecederam ao encontro, foi enviado aos pesquisados um e-mail confirmando o agendamento, e reforçando a importância da participação de cada um na construção do trabalho no grupo. Mesmo assim, na véspera do encontro, por telefone, cada uma das pessoas, foi lembrada de que estaria sendo esperada, e solicitada a, por gentileza, estar presente no horário já informado, para evitar atrasos de início e término do trabalho.

Conforme as indicações de Debus (1997) sobre a escolha e a organização do local das sessões grupais, foram preparadas, cuidadosamente, cada oficina

(APÊNDICE D – Foto 6), observando-se o ambiente físico, a infra-estrutura e a organização do material. Houve o cuidado de agendar salas, no Centro de Ciências da Saúde, da UFSM, com os seguintes requisitos: confortáveis, climatizadas, encortinadas, recém-limpas, cadeiras estofadas, equipamentos de projeção e de gravação, espaço adequado para o número de participantes, mesa para acomodar os lanches; com o propósito de facilitar o debate e assegurar o conforto e a privacidade.

Em cada encontro, a sala estava organizada com as cadeiras dispostas em círculo; com flores em cima da mesa que, ao final, eram sorteadas entre os(as) participantes; com aroma de insenso; com frases facilitadoras para a reflexão da temática, dispostas em painel. Em cada lugar, foi colocado um bombom, com uma mensagem de boas vindas. Um envelope grande, com material de uso individual, (APÊNDICE D – Foto 7), estava à disposição do grupo. Havia, ainda, uma mesa com água, chá, café, balas, biscoitos variados e petiscos salgados. Todo esse zelo teve por objetivo tornar o ambiente agradável, acolhedor e descontraído (APÊNDICE D – Foto 4), para facilitar a fluência dos trabalhos.

É pertinente salientar que a estruturação de uma oficina presume uma dinâmica que permita atingir o propósito do encontro, conforme indicado por alguns autores, como:

- a) Candau *et al.* (1995) que relata a experiência de uma série de oficinas pedagógicas sobre direitos humanos. Cada uma delas foi estruturada em oito momentos dinâmicos e diversificados. Em síntese, a condução dos encontros compreende uma dinâmica de acolhida, apresentação dos objetivos da oficina, reflexão sobre a realidade, aprofundamento teórico do tema em questão, produções do grupo que envolve cada conteúdo trabalhado e, ainda, a avaliação da oficina;
- b) Alves (2000, p. 22) pondera, a partir de uma abordagem sobre modelos de oficina, que “Este tipo de atividade deve desenvolver-se basicamente na dependência do tempo que dispusermos para tal, em, no mínimo, quatro momentos”. Iniciando pela caracterização do perfil do grupo pelo grupo e pela maior aproximação entre os participantes; seguido pela introdução da temática, que situa os participantes para um aprofundamento na fase seguinte, cujo propósito é tentar aprofundar o tema proposto. Esse é o ponto em que o grupo identifica os enfoques prioritários, ou seja, os aspectos relevantes para a prática. No último

momento, tem-se como objetivo a avaliação do processo educativo e da experiência. O autor sugere que, em todos os momentos, deve-se proporcionar dinâmicas grupais direcionadas a cada enfoque e a cada objetivo estabelecido;

- c) Dall’Agnol e Trench (1999) descrevem sete momentos-chave das sessões grupais, que compreendem a abertura da sessão, a apresentação das pessoas, o esclarecimento sobre a dinâmica do encontro, o estabelecimento do *setting* (acordo grupal), o debate centrado no guia de temas (esquema norteador da sessão e as questões a serem tratadas, que devem estar condizentes com os objetivos do estudo), a síntese, individual ou coletiva, a avaliação e o encerramento da sessão.

Para a realização da oficina, os momentos pedagógicos foram organizados com base nas referências acima, conforme pode ser observado a seguir:

**1º. Momento:** na abertura da sessão, cumprimentou-se, atenciosamente, cada pessoa.

**2º. Momento:** ocorreu uma dinâmica descontraída para as apresentações individuais. Neste momento, a observadora do grupo foi apresentada.

**3º. Momento:** foram dados esclarecimentos sobre a dinâmica (APÊNDICE D – Foto 1). A pesquisadora apresentou-se como moderadora do grupo. Utilizou-se recurso de projeção para apresentar o que é uma oficina, situando o momento da coleta de dados, os objetivos do trabalho, o papel da observadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Enfermeira Lúcia Beatriz Ressel, no grupo. Na segunda e na terceira oficina contou-se com a figura do redator, que foi sugerido pelos participantes da primeira oficina, com o propósito de facilitar a fluência dos debates, sem o prejuízo de uma pessoa, pois teria ela a tarefa de participar e anotar ao mesmo tempo. O acadêmico do nono semestre, que participou do primeiro encontro, foi convidado a redigir as falas, para compor o texto-síntese das contribuições coletivas. Ele foi referendado pelos dois grupos seguintes.

**4º. Momento:** foi estabelecido o acordo grupal, no qual foram combinadas algumas regras: a escolha do redator das sínteses, o telefone móvel no modo de chamada silenciosa, o respeito pelas inscrições e oportunidades de fala, a observação aos horários programados, o momento do lanche, o sigilo compartilhado – garantindo-se que a produção e a discussão fossem interpretadas no contexto do grupo. Nessa ocasião, pediu-se permissão para a gravação de alguns momentos de falas, a título de complementação das anotações do redator.

**5º. Momento:** o momento em que os participantes produziram pequenos textos individuais, sobre a temática indicada; depois, discutiram o tema e elaboraram sínteses coletivas (APÊNDICE D – Foto 2). Os tópicos de discussão foram construídos de formas variadas e mesclados com técnicas de dinâmica de grupo (ALBIGENOR; MILITÃO, 1999), para promover a descontração e oxigenar o grupo para as tarefas seguintes. Utilizou-se, ainda, como recurso motivador, mensagens veiculadas por e-mail. Na primeira e na segunda oficina, foi sobre o “Ser Professora”, já na terceira oficina, foi sobre “O Abraço”, ambas as mensagens são de autor desconhecido.

**6º. Momento:** houve a produção de textos-síntese, individual e coletiva.

**7º. momento:** ocorreu a avaliação da oficina. Nele, solicitou-se às pessoas que escrevessem, resumidamente, em três tiras de papel grampeadas; na primeira, de que você mais gostou na oficina; na segunda, de que você menos gostou e, na última, dê sugestões.

**8º. Momento:** no encerramento do trabalho, em agradecimento à participação e à contribuição de todos, realizou-se o sorteio do arranjo de flores da mesa, como um presente simbólico (APÊNDICE D – Foto 5).

Todo o desenvolvimento dos trabalhos foi acompanhado pela observadora, que registrava o acontecer grupal, em fotografias e em anotações no diário. O planejamento de cada oficina foi elaborado, detalhadamente, com o tempo estabelecido para cada atividade (APÊNDICE E). Uma cópia ficava com a moderadora e a outra com a observadora. Esclarecia-se às pessoas que havia uma programação a cumprir; a cada nova tarefa, era dada a previsão do tempo estabelecido. Não havia rigidez no controle dele, porém, quando necessário, reconduzia-se o grupo para a atenção ao horário e para a continuidade das atividades previstas; inclusive, foi fixado um relógio de parede, em local visível.

Logo após as oficinas, a moderadora e a observadora, dispunham de um momento para dialogarem sobre o andamento do trabalho, para a leitura dos apontamentos dela no diário, que relatava o acontecer no grupo e o registro posterior com as suas impressões gerais sobre o encontro (APÊNDICE F), o que também servia para revisar o planejamento da próxima oficina.

Depois de concluída esta etapa da coleta, procedeu-se a leitura geral do material, o que possibilitou uma familiarização com o conteúdo. Então, iniciou-se o processo de seleção, classificação e análise do conteúdo produzido.

### 3.4 Estratégias de análise dos dados

Considerando as distintas etapas da coleta de dados, que envolveram a pesquisa em documentos, a aplicação do QOE e a participação na oficina, os recursos para a análise dos dados estão descritos, segundo cada etapa, com o respectivo tratamento metodológico.

#### 3.4.1 Análise dos dados em documentos que orientam a formação em Fisioterapia

Segundo Víctora *et al.* (2000), no processo de análise de documentos pode-se adotar uma checagem de informação ou efetuar a análise de conteúdo. A primeira consiste em uma operação mais simples, que pode ser utilizada em combinação com outras técnicas. Assim, optou-se por essa alternativa, ao pesquisar em documentos que orientam a formação em Fisioterapia na UFSM, informações que elucidavam os princípios andragógicos e, por sua vez, as categorias de análise. No interior delas, procurou-se desvelar a emergente orientação educacional.

No transcorrer do processo de análise, como base, foram destacadas as orientações de Minayo (1992), para definir os passos necessários à interpretação dos dados. Inicialmente, procedeu-se a uma leitura geral de cada um dos documentos e, depois, a uma seleção dos tópicos de interesse que se identificavam com os princípios andragógicos, de acordo com as categorias, conforme abordado nas etapas anteriores. A ordenação dos dados, a começar pela separação das categorias; foi realizada. Nesse momento, foram utilizados salientadores coloridos, em que cada categoria esteve caracterizada por uma cor; no final, restaram os elementos a serem analisados, mapeados nos documentos. A partir daí, houve a seleção de fragmentos textuais que se identificavam com o objeto das categorias e, no interior delas, os temas que indicavam a tendência educacional, ou pedagógica tradicional ou andragógica. Após isso, foi feita leitura interpretativa dos dados, seguida da síntese.



### 3.4.2 Análise dos dados do QOE

Os dados do QOE foram tabulados na planilha eletrônica Excel e analisados por meio da aplicação de ferramentas de análise descritiva e de agrupamentos (*cluster analysis*). De modo que os dados de identificação e os profissionais (parte I) estão descritos pela frequência relativa, e as demais variáveis (parte II) estão analisadas pela média e pelo desvio padrão. Sendo que, o coeficiente de variação foi representativo para todas as variáveis. Processou-se a leitura dos resultados pela média e pelo desvio padrão de cada variável, nas respectivas categorias, e pela média das médias de cada categoria.

Assim, as respostas assumiam uma escala de valor que, dicotomicamente, caracterizava a tendência educacional. Na pedagógica tradicional, variando de 1 a 2,99; na andragógica, de 5 a 3,01, portanto, o valor 3 assumia o ponto de neutralidade, conforme definido originalmente por Hadley (1974). Por conta disso, foi possível identificar a compreensão de modelo educacional dos sujeitos, em cada categoria de análise.

Na seqüência da investigação, ao mesmo conjunto de variáveis, foi aplicada a análise de agrupamentos, com o propósito de confrontar resultados. Para Hair *et al.* (2005, p. 384), “análise de agrupamentos é o nome dado para um grupo de técnicas multivariadas, cuja finalidade primária é agregar objetos com base nas características que possuem”. Assim, esse tipo de análise visa estudar o agrupamento de variáveis – numa seqüência linear de aglomeração, cujo princípio é revelar a proximidade geométrica dos pontos que representam as variáveis –, e propõe-se, ainda, a classificar as variáveis em pequenos grupos, que são mutuamente exclusivas, com base em suas características de similaridade ou de dissimilaridade. Por conta disso, torna-se viável o trabalho com um grande número de variáveis que, nesse caso, foram as sessenta assertivas correspondentes à segunda parte do QOE, que possibilitaram a simplificação estrutural dos dados, com perda mínima de informações.

Nesse momento, foi utilizado o *Software Statistica 5.0*, como recurso no processo de análise dos dados, no qual foram lançadas as assertivas do QOE, de acordo com cada uma das categorias estabelecidas e observados os agrupamentos formados. Conforme sustenta Pereira (2001), o resultado de cada estágio do processo

de agrupamento apresenta-se, graficamente, na forma de tabela ou de dendograma, em que uma coordenada representa a matriz de coeficientes de dissimilaridades euclidianas ao quadrado – significa a tabela das distâncias euclidianas entre as diferentes variáveis estudadas –, e a outra coordenada, as variáveis. Na pesquisa, adotou-se o dendograma como recurso para a apresentação dos agrupamentos.

“Embora as distâncias geométricas sejam competentes para identificar os agrupamentos, por terem unidades abstratas de medida, nada podem informar sobre as características dos grupos identificados”, cabe, portanto, ao pesquisador “consultar o comportamento de suas variáveis originais dentro dos grupos identificados”, no procedimento de interpretação dos resultados (PEREIRA, 2001, p. 114). Seguindo tal orientação, procurou-se analisar o perfil dos agrupamentos, confrontando-o com os resultados da média e do desvio padrão, gerados a partir da análise descritiva, sem perder do foco os grupos de variáveis das categorias estabelecidas.

Na sugestão de Hair *et al.* (2005), antes de tomar a decisão final, é apropriado computar diferentes soluções e, então, a partir de um critério *a priori* de julgamento prático ou senso comum, decide-se pelo número de agrupamentos mais adequado. Na presente pesquisa, já se tinha estabelecido as categorias de análise, e tal recurso estatístico serviu para confrontação com os demais recursos de análise descritiva. Esses citados autores referem, ainda, que identificar o perfil e interpretar os agrupamentos permite conhecer as características dos agrupamentos, mas, acima de tudo, fornece uma maneira de avaliar a correspondência dos agregados obtidos com os sugeridos por alguma teoria prévia, experiência prática ou categorias pré-estabelecidas. Se a análise de agrupamento for usada para fins confirmatórios, como foi o caso desta pesquisa, o conhecimento do perfil e a interpretação dos resultados contribuem de forma objetiva para a avaliação da correspondência.

Nessa mesma linha argumentativa, existe a afirmação de Leopardi *et al.* (2001) de que se pode fazer uso de dados quantitativos, como uma possibilidade de evidenciar tendências. No presente caso, observou-se a tendência da orientação educacional, no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia na UFSM, a partir da concepção dos docentes que ministram disciplinas para o Curso.

Esse mecanismo de análise refinada dos dados serviu para planejar a construção do referencial temático a ser explorado na etapa seguinte, a da oficina.

### 3.4.3 Análise dos dados da oficina

Iervolino e Pelicioni (2001, p. 118) apontam duas maneiras básicas de proceder-se a análise qualitativa, que são: “O sumário etnográfico e a codificação dos dados via análise de conteúdo”. Nesta pesquisa, adotou-se a primeira alternativa, considerando que tal tipo de análise utiliza-se das citações textuais dos participantes do grupo, para ilustrar os achados principais da análise. Considerou-se, ainda, a afirmação de Víctora *et al.* (2000, p. 53), que: “A abordagem etnográfica se constrói tomando como base a idéia de que os comportamentos humanos só podem ser devidamente compreendidos e explicados se tomarmos como referência o contexto social onde eles atuam”. Em face disso, a leitura centra-se no momento atual do Curso de Fisioterapia.

Proceder a uma análise de dados qualitativos implica em adotar um “conjunto de procedimentos que visem organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 118). Referindo-se à categorização dos dados de pesquisa, Bardin define: “É um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário, que significa isolar os elementos, e a classificação, que consiste em repartir os elementos” (1977, p. 118); assim, definem-se os agrupamentos. Estes servem para evidenciar qualidades que, “por sua semelhança, se constituirão em categorias de eventos, as quais podem ser reagrupadas em temas e sub-temas” (LEOPARDI *et al.* 2001, p. 301). Já Bardin (1977) revela as qualidades que devem balizar um conjunto de categorias, como: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade, e a produtividade.

Diante disso, elegeu-se tal condição organizativa que utiliza as categorias de análise previamente definidas e, no interior delas, identificou-se, como tema, a orientação educacional, pedagógica tradicional ou andragógica, nos dados coletados nas três oficinas. A orientação de Minayo (1992) de que, uma vez coletados os dados, o pesquisador deve voltar-se para os fundamentos da teoria para refletir sobre os conceitos iniciais, para questionar-se sobre as idéias evidentes e proceder a ordenação, classificação e análise dos dados foi seguida. Então, percorreu-se o caminho de volta à teoria andragógica para, de lá, tentar visualizar, com mais

clareza, o significado dos dados. Nesse momento, todo o material produzido já estava codificado, com uma identificação inicial pelas letras: (P) para o segmento professor, (A) para acadêmico(a) e (G) para a produção da síntese do grupo; na seqüência de cada letra, um número correspondente ao participante, seguido da classificação pela ordem de realização de cada uma das três oficinas. Todo o material produzido compôs um mosaico de informações, classificado nas categorias. A partir de então, em condição de serem analisados.

Após a classificação dos dados, partiu-se para uma leitura linear e repetida do material, confrontando o conteúdo produzido com as categorias teóricas estabelecidas. Nesse momento, foram utilizados marcadores coloridos para recortar as unidades de registro, evidenciadas nos textos individuais e grupais, que sinalizavam o tema em estudo, a revelar a tendência da orientação educacional, ou pedagógica tradicional ou andragógica, no interior de cada categoria. Essa captura do tema permitiu o enxugamento no processo classificatório e o refinamento da análise. A partir disso, efetuou-se a análise interpretativa dos elementos emergentes e, paralelamente, a transcrição de fragmentos textuais dos sujeitos, que se somaram à análise.

### **3.5 Aspectos éticos**

Este projeto de pesquisa foi desenvolvido depois de aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria, pelo Protocolo nº 126/05, em 12/12/2005 (ANEXO B). Após essa aprovação e a da banca do exame de qualificação, passou-se, então, à coleta dos dados. Tal procedimento obedeceu aos critérios estabelecidos na Resolução nº 196/96 – Ministério da Saúde, que rege qualquer pesquisa que envolva seres humanos (BRASIL, 1996).

A participação das pessoas se iniciou a partir do conhecimento sobre a proposta do estudo e da concordância delas em participar, legalizada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

Buscou-se seguir, atentamente, as determinações da Resolução que chamam a atenção para o compromisso ético do pesquisador com o grupo de

participantes envolvidos na pesquisa, dentre elas: explicar claramente como seriam colhidos os dados; garantir a privacidade de imagens e de registros dos pesquisados; assegurar a responsabilidade sobre a confidencialidade das informações obtidas; e retornar os resultados a todos os envolvidos, com o propósito de oportunizar-lhes a reflexão e a possível mudança do atual contexto de ensino.

Com referência à destinação do material oriundo da coleta de dados, resguardou-se o anonimato dos envolvidos no preenchimento dos QOE e nas produções textuais. Os registros de fala gravados, no decorrer da oficina, foram incinerados após serem analisados. As imagens fotográficas, captadas durante as oficinas e selecionadas para ilustração dos resultados, foram modificadas para descaracterizar os traços fisionômicos, as outras restantes foram eliminadas.

## 4 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa estão apresentados de modo a atingir os objetivos dela. A começar pelos resultados da pesquisa em documentos, após os do questionário e, por fim, os resultados da oficina.

### 4.1 Resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação em Fisioterapia na UFSM

Dentre os documentos que orientam a formação em Fisioterapia na UFSM os selecionados compreendem: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Universitários da Área da Saúde (DCN), (ALMEIDA, 2003); Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na Área da Saúde (DCN), (BRASIL, 2001); Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, (DCN–Fisiot.), (BRASIL, 2002); Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria, (PPP-UFSM), (UFSM, 2000); e Projeto Político-Pedagógico do Curso de Fisioterapia (PPP-Fisiot.), (UFSM, 2005). Estes documentos foram escolhidos porque são referenciais atuais, nos quais estão pautadas não só as recomendações nacionais para a condução do ensino de graduação das profissões da área da saúde, mas também as orientações institucionais para o ensino da Fisioterapia em questão.

A seguir, apresentam-se a contextualização e a descrição de cada um dos documentos que foram eleitos, para contemplar esta etapa da pesquisa.

#### 4.1.1 Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação da área da saúde

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Área da Saúde foram elaboradas por Comissões de Especialistas de Ensino, a partir de uma ampla consulta às instituições de ensino superior de todo o País e de audiências públicas. Só então foram encaminhadas e analisadas pela Câmara de Educação

Superior do Ministério da Educação e apresentadas aos representantes dos Ministérios da Saúde, da Educação, dentre outros segmentos de representação profissional, de instituições de ensino, em audiência pública, ocorrida em Brasília, em 26 de julho de 2001. As diretrizes curriculares nacionais constituem orientações para a elaboração dos currículos, que devem, necessariamente, ser adotadas por todas as instituições brasileiras de ensino superior (BRASIL, 2001).

#### 4.1.2 Projeto político-pedagógico da UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi idealizada e fundada pelo Professor Dr. José Mariano da Rocha Filho, criada pela Lei Nº 3.834-C, em 14 de dezembro de 1960. Foi a primeira universidade federal localizada fora das capitais estaduais. Está localizada no centro geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, distante 290 km da capital. A cidade de Santa Maria é o pólo de uma importante região agropecuária, que ocupa a parte Centro-Oeste do Estado.

O planejamento estratégico da UFSM, implantado em 1998, levou a um expressivo crescimento de todas as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, a instituição congrega 44 cursos de graduação, com 58 habilitações e 48 cursos de pós-graduação, com um total de 15.744 alunos matriculados. Os cursos da área da saúde estão lotados no Centro de Ciências da Saúde, nomeadamente: Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Odontologia. Estes contam com 1.800 alunos e 331 docentes (BRASIL, 2004; UFSM, 2005).

O atual Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria foi elaborado ao longo do ano de 2000. O processo de construção do PPP se iniciou com um texto base proposto pela Pró-Reitoria de Graduação, no qual foi “incentivada a discussão ampla através do envio a todas as unidades e de sua disponibilização na *home page* da UFSM. Foi motivada a discussão por parte dos alunos, funcionários e professores, bem como se buscou a contribuição da comunidade” (UFSM, 2000, p. 9). O documento teve como objetivo definir princípios para orientação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. “A concepção do documento ocorreu de modo a permitir contemplar, de modo mais amplo possível, os interesses prioritários de todos os

segmentos da Universidade”, e definiu as linhas estruturais para a formulação do projeto político-pedagógico de cada curso (UFSM, 2000, p. 9).

#### 4.1.3 Projeto político-pedagógico do Curso de Fisioterapia

O Curso de Graduação em Fisioterapia da UFSM foi implantado no ano de 1977, juntamente com o Departamento de Fisioterapia e Reabilitação, reconhecido pela Portaria nº 58, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), emitida em 16/01/1980. O Conselho Federal de Educação-MEC, através da Resolução nº 04/83, instituiu o currículo mínimo para os cursos de graduação. Em decorrência disso, no ano de 1984, o Curso de Fisioterapia passou pela primeira reforma curricular. Em 1994, o Curso passou por uma adequação curricular, em que não foi alterada a carga horária, houve apenas modificações na seqüência lógica em disciplinas. Este processo contou com a participação de todo o corpo docente, em reuniões por área de concentração, e também em um seminário de avaliação das atividades de extensão.

Por ser o único Curso de Fisioterapia de Instituição Federal no Sul do País e por estar no centro do Estado, ele atende a demanda do ensino superior de várias cidades, tanto do Estado quanto da Região Sul. O Curso já graduou 915 fisioterapeutas e conta com 188 alunos matriculados. Atualmente, o Curso possui características de atuação multidisciplinar, desenvolve ações de promoção, prevenção, assistência e reabilitação, com atividades em nível ambulatorial, hospitalar e comunitário (UFSM, 2005).

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Fisioterapia foi aprovado, primeiramente, no Colegiado do Curso, em 12 de abril de 2005 e passou pelas demais instâncias institucionais no primeiro semestre desse ano. A matriz curricular definitiva resultou do envolvimento e do trabalho de toda a comunidade acadêmica, já mencionada e também se fundamentou na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, na Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde, no PPP da UFSM e nas Resoluções do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, que tratam dos padrões mínimos de qualidade para os Cursos de Fisioterapia (UFSM, 2005).



A mobilização para a construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos da UFSM teve como marco a deflagração do processo de avaliação institucional, que foi mais incisivo ao longo dos anos de 1998/1999/2000, quando foram instaladas as Comissões de Avaliação Institucional dos Cursos. A primeira comissão de avaliação do Curso de Fisioterapia foi nomeada pela Portaria 142/98 e composta pelo coordenador do Curso, por mais cinco docentes, dentre estes, um representava os docentes das áreas básicas e, ainda, por uma funcionária como representante do segmento administrativo e por três acadêmicos.

O relatório dessa comissão apresenta a realização de uma série de atividades que envolveram todos os segmentos do Curso, com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica por meio de palestras, de distribuição de informativos sobre o Curso e de discussões internas; já outra atividade realizada foi o diagnóstico, que resultou do levantamento de dados por meio da aplicação dos instrumentos elaborados pela Comissão de Avaliação Institucional da UFSM, compostos por três módulos. No módulo I, os alunos da graduação avaliavam a estrutura do Curso; no módulo II, os alunos avaliavam disciplinas e professores; no módulo III, os professores avaliavam o Curso, o corpo discente, a infra-estrutura e o departamento. Os resultados que foram quantificados, acompanhados das propostas e das sugestões para a tomada de decisões, compunham os relatórios parciais. Ocorreram ainda, outras atividades como: avaliação interna decorrente da análise do diagnóstico, elaboração de relatórios, realização de assembleias para divulgação à comunidade do Curso, e aplicação do instrumento de avaliação externa com os egressos (UFSM, 2004).

Na continuidade do processo, o ano 2002 foi alusivo aos 25 anos de criação do Curso de Fisioterapia da UFSM. Dentre as comemorações, foi realizado o Seminário de Avaliação Institucional do Curso, com a presença do Pró-Reitor de Graduação. O objetivo desse seminário foi ampliar e aprofundar as discussões e consolidar a proposta do PPP do Curso (UFSM, 2004). Ao longo dos anos de 2003/2004, a administração e o corpo docente estiveram envolvidos em comissões de trabalho para a elaboração do diagnóstico do Curso, cujos dados foram lançados no formulário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A visita da comissão de avaliação, para fins de reconhecimento do Curso, ocorreu em outubro de 2004. O Curso obteve os conceitos “B”, pela organização didático-pedagógica; “MB”, pelo corpo docente; “R”, pelas instalações (ANEXO B).

Todo o envolvimento da comunidade do Curso, no processo de avaliação pelo Ministério da Educação serviu para mobilizar e sedimentar a continuidade do trabalho na construção do PPP.

A fim de manter uma coerência interna entre os marcos referencial, conceitual e estrutural, foram realizadas muitas revisões. Estas foram compondo um diagnóstico das ações que vinham sendo desenvolvidas em cada disciplina e culminaram com a realização do I e do II Seminário sobre o marco estrutural do Projeto Político Pedagógico do Curso, ocorridos em 05 e 27-28 de novembro de 2004, respectivamente. O I Encontro Discente de Avaliação dos Projetos Extra-Curriculares de Extensão do Curso de Fisioterapia também ocorreu no dia 27 de novembro. Os resultados desses eventos foram trabalhados pela Comissão de Elaboração e Sistematização do PPP e foram referendados pela comunidade acadêmica do Curso, em momentos posteriores. Finalmente, a proposta da matriz curricular do Curso de Fisioterapia foi elaborada, em dezembro de 2004, pelo trabalho conjunto dos docentes do Curso (UFSM, 2004) e, após, ainda foi revisada e concluída no final de março de 2005.

Diante desse arrazoado que explicita o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, desde o âmbito nacional, pela participação na elaboração das DCN, até esfera local no processo de avaliação institucional e de construção do PPP da UFSM e do Curso de Fisioterapia, justifica-se a opção pela eleição dos documentos para serem analisados na pesquisa, porque eles revelam uma construção coletiva; por conseguinte, representam o pensamento acadêmico naquele momento histórico.

#### 4.1.4 Leitura interpretativa de documentos a partir das categorias de análise

Vale lembrar que as categorias de análise deste estudo compreendem: Propósito da Educação, Natureza do Sujeito da Aprendizagem, O Papel da Experiência na Aprendizagem, Controle da Experiência de Aprendizagem, Avaliação, e Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

A seguir, apresentam-se os resultados da pesquisa nos documentos já enunciados, dos quais foram selecionados os recortes textuais, que se mostram como indicadores dos princípios andragógicos (com o grifo nas palavras-chave), pertinentes a cada categoria de análise. Paralelamente, apresenta-se a leitura

interpretativa, seguida da síntese, que orienta o olhar para uma reflexão crítica sobre possíveis contribuições da teoria andragógica ao ensino da Fisioterapia.

### Propósito da educação

Nesta categoria, os resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação acadêmica em Fisioterapia, estão apresentados no Quadro 11.

1. DCN	1.1 <u>Recortes textuais</u> “Objetivo das Diretrizes Curriculares: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a <b>aprender a aprender</b> , o que engloba <i>aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer</i> . Garantindo a capacitação de profissionais com <b>autonomia e discernimento</b> para assegurar a integralidade de atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, família e comunidades” (BRASIL, 2001, p. 4).
	1.2 <u>Leitura interpretativa</u> O propósito do ensino, nesse referencial denota uma orientação voltada ao auto-desenvolvimento, cuja formação deve estar pautada no modelo de atenção integral e humanizada.
2. PPP-UFMS	2.1 <u>Recortes textuais</u> PPP de cursos – os princípios norteadores, dentre outros, deve englobar: “a dimensão sócio-política, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento, refletindo-se nas <b>situações de ensino-aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento de capacidades e habilidades</b> capazes de instrumentalizar a participação solidária e co-responsável no contexto social” (UFMS, 2000, p. 50-51).
	2.2 <u>Leitura interpretativa</u> A orientação institucional indica, como finalidade da formação acadêmica, que ela deve estar pautada na construção do conhecimento, na valorização das potencialidades do acadêmico, cujo ensino deve ser conduzido, a partir das vivências e da reflexão crítica sobre a realidade social e de saúde.
3. PPP - Fisiot.	3.1 <u>Recortes textuais</u> Estratégias pedagógicas: “o currículo proposto visa a formação de um profissional crítico, <b>capaz de aprender a aprender</b> , de ser capaz de trabalhar tanto em equipe, como em pares e/ou individualmente, levando em conta a realidade social” (UFMS, 2005, p. 53).
	3.2 <u>Leitura interpretativa</u> O projeto de ensino da graduação em Fisioterapia visa a formação do profissional, com capacidade de gerenciar o seu processo de aprendizagem, para atuar com autonomia e capacidade de pensar criticamente sobre a realidade.
<b>Síntese:</b> O propósito do conhecimento, na graduação em Fisioterapia, a partir desse referencial, denota uma orientação voltada ao auto-desenvolvimento das potencialidades do sujeito da aprendizagem, de modo que o conhecimento do futuro profissional deve ser construído, a partir da vivência e da reflexão crítica sobre a realidade social e de saúde.	

Quadro 11 – Leitura da categoria Propósito da Educação em documentos que orientam a formação em Fisioterapia.

## Natureza do sujeito da aprendizagem

Nesta categoria, os resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação acadêmica em Fisioterapia, estão apresentados no Quadro 12.

1. DCN	1.1 <u>Recortes textuais</u> Princípios das Diretrizes Curriculares: “Estimular práticas de estudo independente, visando uma <b>progressiva autonomia intelectual e profissional</b> ” (BRASIL, 2001, p. 2).
	1.2 <u>Leitura interpretativa</u> Por esse princípio orientador do ensino, os acadêmicos deveriam ser estimulados pelo educador na gestão do seu próprio processo de aprendizagem.
2. PPP- UFSM	2.1 <u>Recortes textuais</u> “ <b>Cada aluno deve ser encarado pela instituição como um sujeito capaz de participação</b> atuante no âmbito coletivo, de entendimento do contexto em que vive, e de avaliação ética dos problemas colocados pela realidade” (UFSM, 2000, p. 22). PPP de cursos – princípios norteadores: “O tratamento das disciplinas e atividades, bem como sua estrutura e operacionalização, com flexibilidade, de modo que: <b>as necessidades e os interesses dos alunos sejam contemplados e valorizados; os alunos participem do seu processo de desenvolvimento</b> humano e profissional, como sujeitos co-responsáveis” (p. 53).
	2.2 <u>Leitura interpretativa</u> Na concepção institucional, os alunos devem ser vistos como sujeitos da aprendizagem, com capacidade de autodiretividade e responsabilidade, para que suas demandas de interesses e necessidades sejam consideradas.
3. PPP- Fisiot.	3.1 <u>Recortes textuais</u> Papel dos docentes: “os docentes deverão estar atentos para as demandas sociais da contemporaneidade, primando para que o <b>aluno receba uma formação</b> profissional de qualidade, com posturas éticas, responsáveis” (UFSM, 2005, p. 49).
	3.2 <u>Leitura interpretativa</u> No projeto do Curso, transparece a idéia de que, na visão docente, o aluno é aquele que recebe a formação acadêmica fundamentada na responsabilidade e na ética.
<b>Síntese:</b> Está muito presente a noção de que a orientação do ensino deveria valorizar as potencialidades do estudante, no caminho de um processo emancipatório na construção de sua aprendizagem.	

Quadro 12– Leitura da categoria Natureza do Sujeito da Aprendizagem em documentos que orientam a formação em Fisioterapia.

## O Papel da experiência na aprendizagem

Nesta categoria, os resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação acadêmica em Fisioterapia, estão apresentados no Quadro 13.

1. DCN	1.1 <u>Recortes textuais</u> “O acadêmico deve possuir autonomia intelectual, ser <b>ativo na construção da sua formação</b> , desenvolver competência para enfrentar situações diferenciadas na sua vida profissional, resolver problemas e estimular uma cultura investigativa que retro-alimente sua prática” (MARANHÃO, 2003, p. xvi).
	1.2 <u>Leitura interpretativa</u> A diretriz nacional para a formação superior, na área da saúde, está orientada para os modelos de ensino ativo, nos quais o acadêmico deve desempenhar o papel ativo no seu processo de construção do conhecimento.
2. PPP- UFSM	2.1 <u>Recortes textuais</u> Objetivos do currículo: “devem partir do perfil estabelecido, envolvendo as <b>dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, ética e cidadã</b> ” (UFSM, 2000, p. 57).
	2.2 <u>Leitura interpretativa</u> A orientação institucional preconiza que o estudante deve ser visto como um ser integral.
3. PPP- Fisiot.	3.1 <u>Recortes textuais</u> “A relação professor-aluno deve privilegiar o <b>ensino centrado no aluno</b> , propiciando o <b>auto-conhecimento</b> , proporcionado pela <b>auto-formação assistida</b> , o aluno como responsável e <b>autônomo pelo seu aprendizado</b> ” (UFSM, 2005, p. 53).
	3.2 <u>Leitura interpretativa</u> A proposta pedagógica do Curso indica que a orientação do ensino deve ter como eixo o aluno no caminho de um processo ativo de construção do seu conhecimento.
<b>Síntese:</b> Nesse referencial, está explícita uma concepção avançada sobre a ação educativa, na qual o estudante é visto como um ser, sujeito do processo, que possui potencialidades para gerir seu próprio processo de aprendizagem. Ao docente cabe estimular o aluno para uma visão crítica da realidade e para a autonomia na construção do conhecimento.	

Quadro 13 – Leitura da categoria O Papel da Experiência na Aprendizagem, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia.

### Controle da experiência de aprendizagem

Nesta categoria, os resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação acadêmica em Fisioterapia, estão apresentados no Quadro 14.

1. DCN	1.1 <u>Recortes textuais</u> “O Curso de Graduação em Fisioterapia deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, <b>centrado no aluno como sujeito da aprendizagem</b> e apoiado no <b>professor como facilitador e mediador</b> de processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. <i>xiv</i> ).
	1.2 <u>Leitura interpretativa</u> As diretrizes nacionais estão a sugerir avanços no modelo de ensino-aprendizagem, no qual o professor deve exercer o papel de fomentador da participação ativa do futuro profissional.
2. PPP- UFSM	2.1 <u>Recortes textuais</u> “Cabe levar em conta o que o aluno da Universidade vai fazer com o conhecimento obtido, como vai refletir a respeito dos problemas que o cercam, como vai avaliar as repercussões diretas ou indiretas do <b>emprego do seu conhecimento no contexto social</b> ” (UFSM, 2000, p. 23). Princípios norteadores do PPP – lógica que preside o currículo: “definição de expectativas quanto ao aluno ingressante (carências e potenciais), <b>diferencial esperado entre o ingressante e o formando</b> ” (p. 54).
	2.2 <u>Leitura interpretativa</u> Na ótica institucional, na condução do processo de ensino, cada aluno deve ser visto a partir de suas necessidades e potencialidades e ser estimulado a pensar criticamente sobre o seu papel no contexto social.
3. PPP- Fisiot.	3.1 <u>Recortes textuais</u> “O papel dos <b>docentes do Curso de Fisioterapia</b> é o de atuar como <b>facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem</b> ” (UFSM, 2005, p. 53).
	3.2 <u>Leitura interpretativa</u> Pelo projeto de Curso, cabe aos professores proporcionarem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.
<b>Síntese:</b> A condução do processo ensino-aprendizagem, sob esse referencial, mostra-se orientada por tendências educacionais inovadoras que valorizam a participação ativa do sujeito em sua formação acadêmica.	

Quadro 14 – Leitura da categoria Controle da Experiência de Aprendizagem, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia.

## Avaliação

Nesta categoria, os resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação acadêmica em Fisioterapia, estão apresentados no Quadro 15.

1. DCN	1.1 <u>Recortes textuais</u> “Privilegia-se a <b>autonomia intelectual</b> , as atitudes e, durante todo o curso, o <b>aluno deverá ser avaliado não somente pela sua capacidade de retenção de informações</b> , mas principalmente pela sua capacidade de processamento da informação, análise crítica, transformando-a em conhecimento, competências e ações” (MARANHÃO, 2003, p. <i>xiii</i> ).
	1.2 <u>Leitura interpretativa</u> A diretriz nacional prima pela avaliação como um processo de acompanhamento formativo.
2.DCN- Fisiot.	2.1 <u>Recortes textuais</u> “O Curso de Graduação em Fisioterapia deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e <b>avaliação do processo ensino-aprendizagem</b> e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular <b>definidos pela Instituição de Ensino Superior</b> à qual pertence” (BRASIL, 2001, p. 8).
	2.2 <u>Leitura interpretativa</u> Aos Cursos é delegado seguirem a orientação metodológica preconizada pela IES.
3. PPP- UFSM	3.1 <u>Recortes textuais</u> “Com a <b>sistematização da avaliação institucional</b> , cada Curso, especificamente, e a Universidade de modo geral têm mais condições de compreender e planejar seu próprio universo de mudanças” (UFSM, 2000, p. 33).
	3.2 <u>Leitura interpretativa</u> O projeto da universidade refere-se, apenas, à necessidade da avaliação institucional.
4. PPP- Fisiot.	4.1 <u>Recortes textuais</u> “O sistema de avaliação do Curso de Fisioterapia da UFSM deverá seguir um <b>sistema de avaliação convergente com a proposta</b> do mesmo, ou seja, um currículo que se fundamente no princípio de que a aprendizagem não se dá de forma instantânea, tão pouco pelo acúmulo de informações técnicas ou simples repetição de técnicas ou procedimentos. (...) <b>requer sucessivas aproximações durante o processo de aprendizagem, permitindo ao aluno a reflexão sobre as suas experiências e percepções</b> ” (UFSM, 2005, p. 323).
	4.2 <u>Leitura interpretativa</u> A proposta de avaliação do curso observa que o processo avaliativo deve primar pelo acompanhamento compartilhado docente-discente do desenvolvimento do conhecimento.
<b>Síntese:</b> Tais referenciais revelam uma visão avançada sobre o processo avaliativo na formação acadêmica. Este passa da noção da verificação do conhecimento de caráter reprodutivo do que foi ensinado, para a de um processo de acompanhamento processual do desenvolvimento do sujeito da aprendizagem.	

Quadro 15 – Leitura da categoria Avaliação, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia.

### Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno

Nesta categoria, os resultados da pesquisa em documentos que orientam a formação acadêmica em Fisioterapia, estão apresentados no Quadro 16.

1. DCN	1.1 <u>Recortes textuais</u> Um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem (...) exige mudanças: “a <b>assistência ao aluno é individualizada</b> , de modo a possibilitar que ele discuta suas dificuldades com profissionais envolvidos com o gerenciamento do currículo” (MARANHÃO, 2003, p. <i>xiv</i> ).
	1.2 <u>Leitura interpretativa</u> A diretriz nacional orienta que, no relacionamento com o estudante, seja considerada a sua individualidade
2. PPP-UFSM	2.1 <u>Recortes textuais</u> “A formação universitária, se deixar de lado o componente propriamente <b>humanístico do processo de formação</b> , reduz os estudantes a figuras anônimas e indiferentes” (UFSM, 2000, p. 23).
	2.2 <u>Leitura interpretativa</u> A proposta institucional alerta para a necessidade de humanização do processo de ensino.
3. PPP-Fisiot.	3.1 <u>Recortes textuais</u> “A <b>dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem</b> evidencia a integração entre a práxis e a afetividade, colocando em destaque a relação professor-aluno e a relação terapeuta-paciente” (UFSM, 2005, p. 53).
	3.2 <u>Leitura interpretativa</u> O propósito do Curso se soma ao institucional, ao valorizar a humanização no relacionamento docente-discente.
<b>Síntese:</b> A linha orientadora da dinâmica dos relacionamentos, no processo ensino-aprendizagem, está pautada na valorização da dimensão humana, no estabelecimento da horizontalidade nas relações docente-discente.	

Quadro 16 – Leitura da categoria Relacionamento Professor-Aluno e Aluno-Aluno, em documentos que orientam a formação em Fisioterapia

Com esta pesquisa em documentos que orientam a formação acadêmica em Fisioterapia, foi contemplado o propósito de refletir-se sobre possíveis contribuições dos princípios da andragogia, no atual projeto político-pedagógico do Curso de Fisioterapia. A partir daqui, inicia-se a primeira parte da análise dos resultados da investigação junto aos docentes, por meio do QOE.

#### 4.2 Resultados do questionário de orientação educacional

Dentre os quarenta e dois (42) docentes, integrantes da listagem fornecida pela Coordenação do Curso, foi retirado o nome a pesquisadora. Dos quarenta e um (41) restantes, trinta e sete (37) responderam ao QOE. Vale ressaltar que a totalidade dos docentes do Departamento de Fisioterapia e Reabilitação (21),



respondeu ao instrumento. Os demais, dezesseis (16) docentes, integram outros departamentos que ofertam disciplinas ao Curso. Ainda, ocorreram duas perdas, na pesquisa, de pessoas que se abstiveram de responder o questionário; além disso, outros dois docentes não foram incluídos no estudo, por estarem no exercício da docência há menos de um semestre letivo.

Os resultados gerados da aplicação do QOE receberam dois tratamentos estatísticos: a análise descritiva e a análise de agrupamento. Preliminarmente, estão apresentados os resultados da parte inicial do instrumento, com informações de identificação e de profissão; a seguir, os resultados da segunda parte, que estão agrupados por categoria de análise.

#### 4.2.1 Resultados dos dados de identificação e de profissão

Para o tratamento dos dados de identificação e de profissão, utilizou-se a análise descritiva, cujos valores resultantes estão apresentados na Tabela 1. Destes, serão expostos os dados mais relevantes. Com referência à identificação, a maioria são mulheres (67,57%), e a faixa etária de maior predominância (45,95%) esteve na faixa dos 40 anos; ainda, uma parcela menor (18,92%), na dos 30 e igual porcentagem encontrava-se na dos 50.

Do ponto de vista da qualificação docente, identificou-se que predomina o nível de mestrado (43,24%), seguido do de doutorado (29,73%) e o restante (27,03%) está no de especialização. Ao analisar a especificidade da área de conhecimento, identifica-se que a maioria (75,68%) cursou a graduação em profissões da saúde; dois profissionais (5,41%) graduaram-se em saúde e educação; e um outro (2,7%) teve a graduação em educação; já os docentes restantes estão distribuídos nas áreas das ciências humanas, sociais e tecnológicas. Além disso, com referência à pós-graduação, há um pequeno decréscimo em relação à graduação; pois, das pessoas que realizaram a formação em programas da área da saúde (37,84%), alguns docentes (21,62%) fizeram a pós-graduação na saúde e educação, os demais cursaram nas áreas das ciências sociais e humanas, tecnológicas, rurais, e interdisciplinar. Vale ressaltar que a maioria (72,97%) dos docentes ocupa sua maior carga horária com os acadêmicos de Fisioterapia, ministrando disciplinas do tipo teórico-prática.

Tabela 1 – Apresentação dos dados do QOE referentes à identificação e profissão.

Variável	Atributo	Frequência	Percentual	Frequência acumulativa	Percentual acumulativo
<b>Sexo</b>	Feminino	25	67,57	25	67,57
	Masculino	12	32,43	37	100,00
<b>Idade (anos)</b>	20 a 29	04	10,81	04	10,81
	30 a 39	07	18,92	11	29,73
	40 a 49	17	45,95	28	75,68
	50 a 59	07	18,92	35	94,59
	≥ a 60	02	5,41	37	100,00
<b>Titulação</b>	Doutorado	11	29,73	11	29,73
	Especialização	10	27,03	21	56,76
	Mestrado	16	43,24	37	100,00
<b>Área da graduação</b>	Educação	01	2,70	01	2,70
	Sociais	02	5,41	03	8,11
	Saúde	28	75,68	31	83,78
	Saúde e Educação	02	5,41	33	89,19
	Humanas	01	2,70	34	91,89
	Saúde e Tecnológica	01	2,70	35	94,59
	Tecnológica	02	5,41	37	100,00
<b>Área da Pós-Graduação</b>	Não resposta	01	2,70	01	2,70
	Educação	02	5,41	03	8,11
	Educação e Humanas	01	2,70	04	10,81
	Humanas	02	5,41	06	16,22
	Humanas e Tecnológica	01	2,70	07	18,92
	Interdisciplinar	01	2,70	08	21,62
	Rurais	01	2,70	09	24,32
	Saúde	14	37,84	23	62,16
	Saúde e Educação	08	21,62	31	83,78
	Sociais e Humanas	01	2,70	32	86,49
	Ciências exatas	01	2,70	33	89,19
	Tecnológica	04	10,81	37	100,00
	<b>Tipo de disciplina</b>	Estágio	02	5,41	02
Prática		02	5,41	04	10,81
Teórica		05	13,51	09	24,32
Teórica e estágio		01	2,70	10	27,03
Teórico-prática		27	72,97	37	100,00

#### 4.2.2 Resultados distribuídos segundo as categorias

Conforme já apresentado, na metodologia do estudo, as sessenta assertivas do QOE, que compõem as categorias estão classificadas, segundo Hadley (1974), em pedagógicas e andragógicas, como pode ser observado no Quadro 17. A apresentação delas tem por objetivo facilitar a leitura dos resultados a seguir.

Categorias	Pedagógica	Andragógica
<b>Propósito da educação</b>	<p>1. A educação deveria focalizar no que é certo, seguro e duradouro.</p> <p>13. Um professor deveria ajudar os alunos a aceitarem valores da nossa sociedade.</p> <p>27. Um professor deveria assegurar que suas perguntas e questionamentos conduzam seus alunos à verdade.</p> <p>39. A educação deveria levar as pessoas a estabelecerem metas que resultassem em uma forma de viver sensata e organizada.</p>	<p>2. O ensino efetivo deveria ser medido pelo crescimento dos alunos, na avaliação de suas próprias opiniões, atitudes e comportamentos.</p> <p>14. Ver a educação como transmissão unilateral de conhecimento, é obsoleto.</p> <p>28. As mudanças de comportamento que o aluno deseja fazer, e que o professor pode ajudar, deveriam ser definidas a partir dos objetivos educacionais.</p> <p>40. A educação deveria aprimorar, nos alunos, a avaliação crítica da nossa sociedade e motivá-los a ter um comportamento criativo e satisfatório.</p> <p>43. A maturidade depende mais do desenvolvimento contínuo do senso crítico do que da evolução do conhecimento.</p> <p>52. A missão de um professor é ajudar cada aluno a aprender aquilo que ele decide que irá ajudá-lo a alcançar suas metas pessoais.</p>
<b>Natureza do sujeito da aprendizagem</b>	<p>3. Os alunos precisam de um professor decidido, que possa direcionar a aprendizagem deles.</p> <p>15. Os alunos tendem a ser muito parecidos entre si.</p> <p>29. A maioria dos alunos está apta a manter suas próprias emoções sob controle.</p> <p>41. Geralmente, os alunos não sabem o que é melhor para eles.</p> <p>53. Se um professor não for cuidadoso, os alunos tiram vantagem.</p>	<p>4. É difícil impedir as pessoas de aprenderem.</p> <p>30. Os alunos são muito competentes para escolher e realizar seus próprios projetos de aprendizagem.</p> <p>31. Um professor deveria ajudar os alunos a libertarem-se de hábitos e padrões de pensamento rígidos que bloqueiam o seu crescimento.</p>
<b>O papel da experiência de aprendizagem</b>	<p>5. A aprendizagem é um processo intelectual de compreensão de idéias (conceitos) e aquisição de habilidades.</p> <p>16. É responsabilidade do professor motivar os alunos a aprender o que eles precisam aprender.</p> <p>17. A explicação clara do professor é o elemento essencial para a aprendizagem efetiva.</p> <p>32. Os melhores atributos de um professor são dominar a matéria e ter habilidade de explicá-la (demonstrá-la) claramente e de maneira interessante.</p> <p>44. Os alunos, freqüentemente, são dispersivos, seja intencionalmente ou não.</p>	<p>6. A aprendizagem efetiva ocorre, com mais freqüência, quando os alunos participam ativamente na decisão do que deve ser aprendido e como deve ser aprendido.</p> <p>18. A principal responsabilidade do professor é ajudar os estudantes a escolherem e a desenvolverem suas próprias orientações para aprender.</p> <p>33. É melhor, para os alunos, criarem suas próprias atividades e materiais do que o professor fornecê-los.</p> <p>45. Os programas de ensino que dizem exatamente o que deve ser aprendido e como, dificilmente ajudam o aluno.</p> <p>51. As metas que um aluno estabelece para si mesmo são as bases para uma aprendizagem efetiva e não aquelas do professor.</p> <p>55. A aprendizagem significativa é pouco provável, se não houver um clima de cooperação, que encoraje os alunos a arriscar e a experimentar.</p>

Quadro 17 – Distribuição das assertivas do QOE, segundo as categorias propostas por Hadley (1974) (A).

Categorias	Pedagógica	Andragógica
<b>Controle da experiência de aprendizagem</b>	<p>7. Aplicar provas/exames regularmente motiva os alunos a aprender.</p> <p>19. Um bom professor toma decisões sobre o que deveria ser ensinado, quando e como.</p> <p>21. Um professor não deveria mudar suas decisões sem boas razões.</p> <p>34. Um professor deveria pedir tarefas e avaliá-las.</p> <p>46. Deixar o aluno determinar os objetivos de aprendizagem, é muita perda de tempo em discussão.</p> <p>54. Considerando os possíveis efeitos nos estudantes, um professor, geralmente, deveria ser mais cuidadoso e deveria evitar arriscar.</p> <p>56. Um professor que não planeja cuidadosamente o trabalho para uma aula, está tirando vantagem da ignorância dos alunos.</p> <p>60. O bom ensino é sistemático, estabelece e cumpre um plano e um calendário claros.</p>	<p>8. A organização do conteúdo e a seqüência das atividades de aprendizagem deveriam ser provenientes das necessidades dos alunos, com a participação deles.</p> <p>22. Enfatizar a eficiência no ensino, freqüentemente, bloqueia o desenvolvimento de um clima efetivo de aprendizagem.</p> <p>35. O uso do conteúdo programático pontual, geralmente, bloqueia a percepção do professor em relação às necessidades dos alunos.</p> <p>47. A preocupação principal de um professor deveria ser com as necessidades imediatas do aluno.</p> <p>49. Tarefas dadas pelos professores tendem a restringir aprendizados significativos dos alunos.</p> <p>57. Para usar a experiência dos alunos e fontes para aprendizagem, faz-se necessário a realização de mais atividades em grupo do que métodos, tais como aulas expositivas.</p> <p>59. O planejamento das unidades de trabalho deveria ser feito pelos alunos e professor conjuntamente.</p>
<b>Avaliação</b>	<p>9. Deveria ser responsabilidade do professor avaliar o desempenho dos estudantes e atribuir-lhes as notas.</p> <p>23. A avaliação, em um programa de educação de adultos deveria, obedecer os mesmos critérios da educação em geral.</p> <p>48. As notas deveriam ser um indicativo claro de domínio do conteúdo ou de habilidade do que foi ensinado.</p>	<p>10. Os alunos são as melhores fontes de idéias para melhorar o ensino e a educação.</p> <p>24. A avaliação do desempenho deveria ser, primeiramente, responsabilidade do aluno, já que ele possui os elementos necessários para tal.</p> <p>36. Um programa de educação de adultos deveria ser avaliado somente em termos dos objetivos peculiares a ele.</p> <p>50. Os testes/verificações preparados pelos alunos, geralmente, funcionam tão bem quanto os preparados pelo professor.</p>
<b>Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno</b>	<p>11. A competição entre os alunos estimula o interesse pela aprendizagem.</p> <p>20. Um professor, raramente, precisa conhecer os alunos como indivíduos.</p> <p>37. A competição entre os alunos desenvolve coragem, determinação e aplicação.</p> <p>42. Quando um professor comete um erro, ele, provavelmente, perde o respeito dos alunos.</p> <p>58. Manter um relacionamento impessoal com os alunos, é uma boa regra no ensino.</p>	<p>12. Pelo seu comportamento, um professor deveria mostrar a cada aluno que as capacidades e as experiências deles são respeitadas e valorizadas.</p> <p>25. A competição entre os alunos promove presunção, egoísmo e inveja.</p> <p>26. Um professor deveria discutir suas dúvidas e seus saberes com os alunos.</p> <p>38. Um professor deveria proporcionar oportunidades para um relacionamento cordial com os alunos e entre os alunos.</p>

Quadro 17 – Distribuição das assertivas do QOE, segundo as categorias propostas por Hadley (1974) (B).

Vale lembrar que as assertivas do QOE recebem valores dicotômicos, segundo a tendência educacional. Nas variáveis de caráter pedagógico, os escores crescem de um (1) a cinco (5); nas variáveis andragógicas, os escores decrescem de cinco (5) a um (1). Cabe dizer que o escore três (3) é o ponto de neutralidade e os dois últimos revelam discordância, em ambos os grupos.

A análise descritiva permite identificar a tendência educacional, pelo valor da média, do desvio padrão e do coeficiente de variação (APÊNDICE G) e também permite determinar a média das médias das variáveis nas categorias. A análise de agrupamento gerou a distribuição das variáveis em grupos – representativos das distâncias euclidianas quadradas entre as variáveis –, expostos na forma de dendograma. Os resultados foram interpretados tanto pela observação dos escores de cada variável e no conjunto delas, na respectiva categoria/tendência, quanto pela observação dos aglomerados, resultantes da análise de agrupamento. Por fim, a título de complementação, estão expostos os diagramas ilustrativos da distribuição das médias e do desvio padrão.

Com o propósito de facilitar a visualização dos resultados, a seguir, apresenta-se o Quadro 18, que expressa os valores da média das variáveis. Nele, estão grifadas as variáveis cujo valor da média indica discordância com a assertiva, seja das pedagógicas, seja das andragógicas.

#### 4.2.2.1 Propósito da educação

O perfil desta categoria diz respeito à finalidade da educação. Ao observar-se o valor individual das médias das variáveis (QUADRO 18), verificou-se que os escores referentes às variáveis andragógicas apresentaram-se, ligeiramente, mais elevados do que os valores das variáveis pedagógicas. Logo, o perfil geral dos resultados informa que, em média, os pesquisados manifestam concordância em ambas assertivas, ou seja, nas duas tendências pedagógica e andragógica. Desse modo, os valores da média se apresentaram condizentes com os escores preconizados às tendências educacionais.

<b>Categorias</b>	<b>Variáveis Pedagógicas (Média)</b>	<b>Variáveis Andragógicas (Média)</b>
<b>Propósito da educação</b>	<b>01</b> ( $\mu= 2,97$ ) <b>13</b> ( $\mu= 2,51$ ) <b>27</b> ( $\mu= 2,24$ ) <b>39</b> ( $\mu= 1,72$ )	<b>02</b> ( $\mu= 4,16$ ) <b>14</b> ( $\mu= 4,45$ ) <b>28</b> ( $\mu= 3,75$ ) <b>40</b> ( $\mu= 4,54$ ) <b>43</b> ( $\mu= 3,43$ ) <b>52</b> ( $\mu=2,83$ )
<b>Natureza do sujeito da aprendizagem</b>	<b>03</b> ( $\mu= 1,91$ ) <b>15</b> ( $\mu= 3,75$ ) <b>29</b> ( $\mu= 3,32$ ) <b>41</b> ( $\mu= 3,27$ ) <b>53</b> ( $\mu= 2,78$ )	<b>04</b> ( $\mu= 3,41$ ) <b>30</b> ( $\mu= 2,61$ ) <b>31</b> ( $\mu= 4,24$ )
<b>O papel da experiência na aprendizagem</b>	<b>05</b> ( $\mu= 1,78$ ) <b>16</b> ( $\mu= 1,97$ ) <b>17</b> ( $\mu= 2,08$ ) <b>32</b> ( $\mu= 2,10$ ) <b>44</b> ( $\mu= 3,40$ )	<b>06</b> ( $\mu= 3,91$ ) <b>18</b> ( $\mu= 3,74$ ) <b>33</b> ( $\mu= 2,89$ ) <b>45</b> ( $\mu= 2,94$ ) <b>51</b> ( $\mu= 2,81$ ) <b>55</b> ( $\mu= 4,00$ )
<b>Controle da experiência de aprendizagem</b>	<b>07</b> ( $\mu= 3,16$ ) <b>19</b> ( $\mu= 2,97$ ) <b>21</b> ( $\mu= 3,00$ ) <b>34</b> ( $\mu= 2,27$ ) <b>46</b> ( $\mu= 3,64$ ) <b>54</b> ( $\mu= 3,05$ ) <b>56</b> ( $\mu= 2,78$ ) <b>60</b> ( $\mu= 2,67$ )	<b>08</b> ( $\mu= 3,35$ ) <b>22</b> ( $\mu= 2,89$ ) <b>35</b> ( $\mu= 3,24$ ) <b>47</b> ( $\mu= 2,62$ ) <b>49</b> ( $\mu= 2,18$ ) <b>57</b> ( $\mu= 3,63$ ) <b>59</b> ( $\mu= 3,37$ )
<b>Avaliação</b>	<b>09</b> ( $\mu= 2,35$ ) <b>23</b> ( $\mu= 3,59$ ) <b>48</b> ( $\mu= 3,10$ )	<b>10</b> ( $\mu= 3,62$ ) <b>24</b> ( $\mu= 2,72$ ) <b>36</b> ( $\mu= 3,00$ ) <b>50</b> ( $\mu= 2,72$ )
<b>Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno</b>	<b>11</b> ( $\mu= 3,16$ ) <b>20</b> ( $\mu= 4,21$ ) <b>37</b> ( $\mu= 2,86$ ) <b>42</b> ( $\mu= 3,78$ ) <b>58</b> ( $\mu= 3,59$ )	<b>12</b> ( $\mu= 3,97$ ) <b>25</b> ( $\mu= 2,83$ ) <b>26</b> ( $\mu= 3,67$ ) <b>38</b> ( $\mu= 4,51$ )

Quadro 18 – Valor da média nas variáveis do QOE, com grifo àquelas cujos valores revelam discordância do perfil pedagógico tradicional ou andragógico.

Ao analisar a média das médias ( $\mu_x$ ), verificou-se que o grupo das variáveis andragógicas esteve ligeiramente mais afastado do ponto de neutralidade ( $\mu_x=3,86$ ), o que demonstra maior índice de concordância, se comparado com o grupo de variáveis pedagógicas, cujo valor ( $\mu_x=2,36$ ) esteve mais próximo de três. Observa-se, ainda, que as variáveis andragógicas apresentaram menor desvio padrão (FIGURA 1a), revelando que o conjunto das respostas manteve-se mais aproximado da média.

Por outro lado, na observação da variável número **52** – que pertence ao

grupo das variáveis andragógicas – o valor da média ficou inferior a três ( $\mu=2,83$ ), o que revela discordância da assertiva. Ainda, a variabilidade das respostas, conforme ilustrado na Figura 1<sub>a</sub>, explicita maior desvio-padrão. Tal situação indica que as opiniões dos pesquisados estiveram divididas entre as duas tendências, no que diz respeito ao conteúdo da assertiva.

Na análise dos agrupamentos (FIGURA 1), a partir do ponto de corte ideal (7,5) da distância euclidiana, identificaram-se dois aglomerados e a variável 52 isolada. O primeiro agrupamento é composto por cinco das variáveis andragógicas. Pela posição que elas ocupam, no cálculo da distância euclidiana quadrada, elas indicam maior similaridade em relação ao outro agrupamento, visto que as outras estão mais próximas do zero. Já, as variáveis pedagógicas formam o segundo agregado, porém com menor força de aglutinação por similaridade. E, ainda, a variável **52** se encontra distanciada dos agrupamentos, em consequência da variabilidade das respostas, portanto, pela dissimilaridade dela em relação às demais variáveis.

Os resultados, obtidos pelos dois tipos de análises, foram convergentes, uma vez que evidenciaram que os docentes encontram-se mais identificados com os postulados andragógicos, no que diz respeito ao propósito da educação.

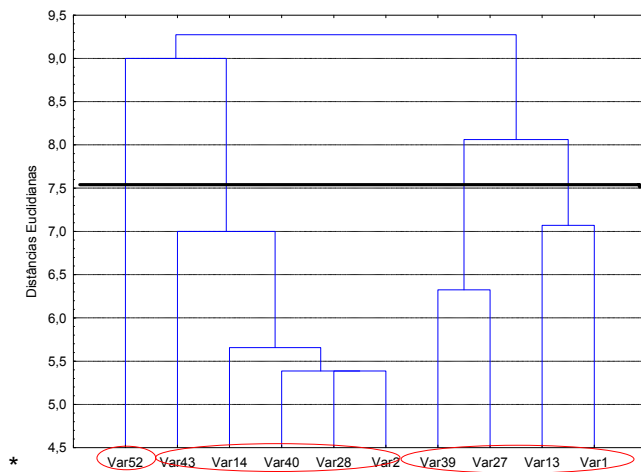


Figura 1 – Dendrograma das variáveis da categoria propósito da educação.

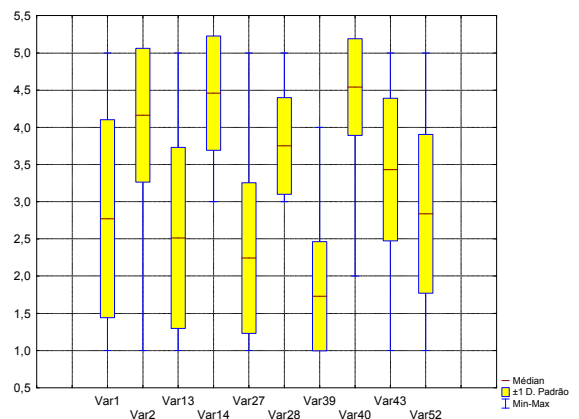


Figura 1<sub>a</sub> — Demonstrativo das médias e desvio-padrão da categoria propósito da educação.

#### 4.2.2.2 Natureza do sujeito da aprendizagem

Esta categoria refere-se à concepção dos educadores a respeito dos aprendizes e o autoconceito destes. Ao considerar-se o valor individual das médias das variáveis, da categoria acima mencionada, pode-se observar que a maior parte dos escores se mantiveram próximos da neutralidade, em ambas as tendências educacionais; os pesquisados manifestaram discordância em três das cinco assertivas pedagógicas e em uma das três andragógicas; os resultados esboçaram uma conformação distinta dos da categoria anterior, como pode ser verificado no Quadro 18. Em decorrência disso, explorou-se mais os resultados pela leitura das assertivas (QUADRO 17) e pelo valor das respectivas médias; identificou-se, então, que transparece a idéia de que os docentes expressam uma concepção andragógica, pois concordam em duas assertivas, 04 e 31, que se referem à valorização dos alunos como sujeitos da aprendizagem; mas eles expõem concordância em duas outras assertivas, 3 e 53, que exaltam a autoridade do professor no processo ensino-aprendizagem, neste caso, com uma concepção pedagógica.

No entanto, ao analisar-se o resultado da média das médias, nas variáveis pedagógicas, nota-se que o escore atingiu o ponto neutro ( $\mu_x=3,00$ ). Já, no grupo das variáveis andragógicas, a média das médias se revelou, ligeiramente, elevada ( $\mu_x=3,42$ ). Isso também se confirma pela distribuição das respostas na leitura da Figura 2<sub>a</sub>. Em síntese, percebe-se, nessa mesma categoria, uma discreta tendência dos docentes de valorizar o estudante como sujeito no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, pela análise dos agrupamentos (FIGURA 2), no ponto de corte ideal (7,3), e pela observação do dendograma, identifica-se que o processo de aglutinação das variáveis se orientou pelo valor das médias e não pela similaridade entre as assertivas referentes ao conteúdo das respostas; portanto, os agrupamentos formados se revelaram inexpressivos. Em síntese, foi possível observar que os resultados das análises foram semelhantes, apesar de pouco definidos a favor de uma tendência na orientação educacional, no que tange à concepção docente, com relação à presente categoria.



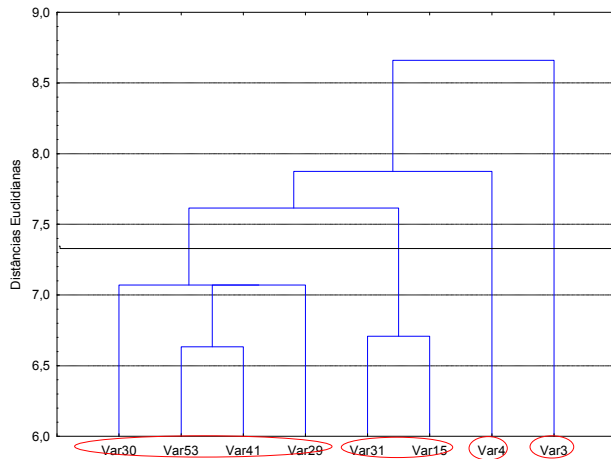


Figura 2 – Dendrograma das variáveis da categoria natureza do sujeito da aprendizagem.

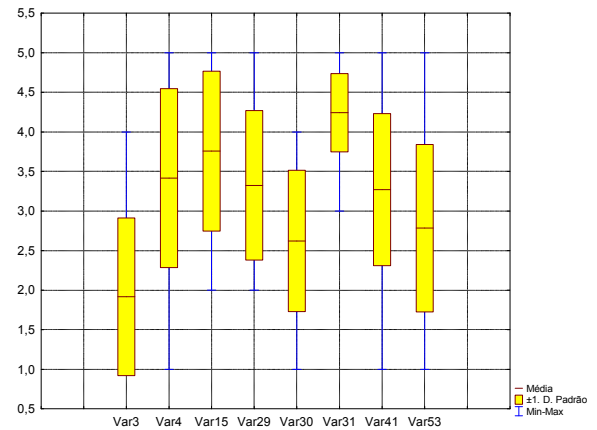


Figura 2<sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio-padrão da categoria natureza do sujeito da aprendizagem.

#### 4.2.2.3 O papel da experiência na aprendizagem

Nesta categoria, o valor das experiências prévias dos estudantes é considerado como recurso para ser aproveitado no processo ensino-aprendizagem. Pelo valor das médias, observa-se (QUADRO 18) que os docentes concordaram com um número maior de variáveis pedagógicas; nas variáveis andragógicas, as opiniões estiveram divididas entre a concordância e a discordância. Fato esse que também se confirmou não só pela leitura da distribuição das médias e desvio-padrão (FIGURA 3<sub>a</sub>), como pelo resultado da média das médias. Pois, pela média das médias das variáveis pedagógicas ( $\mu_x=2,26$ ), estas se revelaram mais aceitas, pelos docentes. Ao passo que, nas variáveis andragógicas, houve mais variabilidade nas respostas, e a média das médias resultou próxima do indicativo de neutralidade ( $\mu_x=3,38$ ). Além disso, pela leitura das assertivas (QUADRO 17) e pela observação do valor da média de cada variável (QUADRO 18), identificou-se que os docentes valorizam o potencial de experiências do acadêmico no processo ensino-aprendizagem. A variável 55 é a que melhor revela essa constatação, pela coesão nas respostas em torno da média e pelo conseqüente pequeno desvio-padrão, conforme está retratado na Figura 3<sub>a</sub>. Tais resultados condizem com a concepção andragógica, apesar de os pesquisados se manifestarem em desacordo com três variáveis dessa tendência, as quais correspondem às assertivas que expressam a

valorização da autonomia dos alunos, em situação de aprendizagem. No entanto, está presente a concordância dos docentes em quatro, dentre cinco variáveis pedagógicas. Estas revelam a concepção do processo ensino-aprendizagem que privilegia a experiência, o conhecimento e a habilidade do professor.

Na análise de agrupamento, a partir do ponto de corte recomendado (6,6), verifica-se a conformação de escassos aglomerados (FIGURA 3). O primeiro agrupamento reúne três variáveis (18, 55, 06) que, pelo valor das médias, ficam situadas na concepção andragógica. As quatro variáveis seguintes, embora isoladas, são semelhantes devido à posição das médias. Em geral, todas as variáveis apresentaram variabilidade nas respostas, por conseguinte exibiram maior desvio-padrão (FIGURA 3<sub>a</sub>). No agrupamento seguinte, coeso na similaridade do conteúdo das assertivas, posicionaram-se as variáveis (32, 17, 16, 05), cujas médias denotam a concepção tradicional de ensino. É possível observar que, em ambas análises, a leitura dos resultados revela semelhança no comportamento das variáveis que expressam as características da experiência na aprendizagem. Em síntese, os resultados mostram que estão presentes, na concepção dos docentes, as duas tendências: a andragógica, quando eles admitem a importância da participação do aluno no processo ensino-aprendizagem; e a pedagógica, quando se professam concordar com a centralidade do professor no típico processo de ensinar.

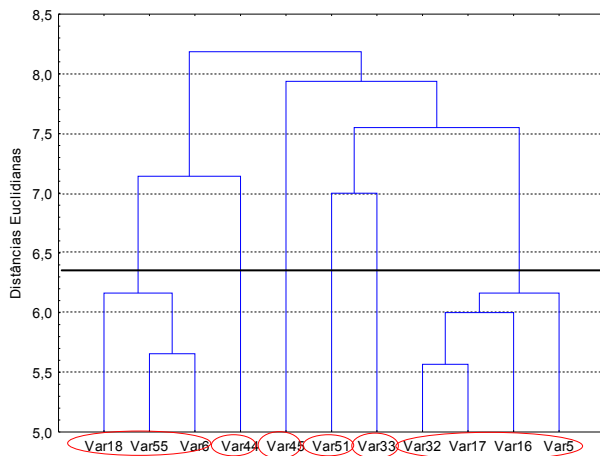


Figura 3 – Dendrograma das variáveis da categoria o papel da experiência na aprendizagem.

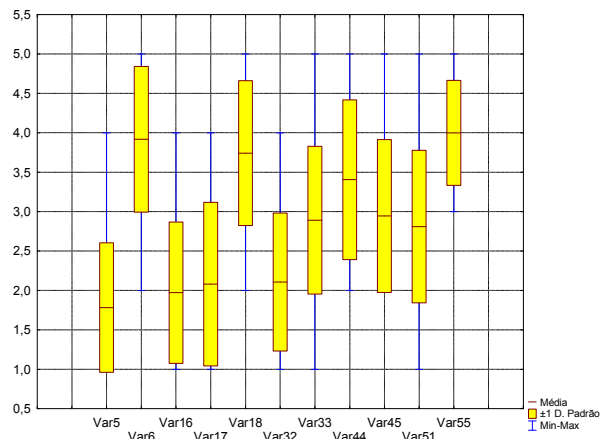


Figura 3<sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio-padrão da categoria o papel da experiência na aprendizagem.

#### 4.2.2.4 Controle da experiência de aprendizagem

Esta categoria diz respeito à orientação da aprendizagem, portanto, ela define a linha condutora da ação educativa. Ao examinar-se o comportamento das médias separadamente, (QUADRO 18), observa-se que, em geral, elas estiveram próximas do escore três, o que equivale a dizer que as opiniões estiveram divididas a respeito da tendência da orientação educacional. Além disso, as opiniões também oscilaram entre concordar ou discordar com as assertivas, referentes à cada tendência, pedagógica ou andragógica. Pela leitura das assertivas (QUADRO 17), nota-se que está presente, tanto a aceitação da diretividade do professor na orientação do ensino, quanto a valorização das necessidades do aluno e da participação ativa dele, no processo de construção da aprendizagem. Entretanto, destacam-se duas variáveis, não só porque elas alcançaram os maiores escores na média e no pequeno desvio-padrão, mas também e principalmente pelo conteúdo que expressam. São as assertivas de número 57 e 46. Aquela obteve a concordância dos docentes e expressa a valorização, como fonte de aprendizagem, do uso da experiência dos alunos por meio de recursos interativos, tais como trabalho em grupo, em detrimento de aulas expositivas. Esta obteve a discordância dos docente que consideram perda de tempo permitir que os alunos participem da discussão para a definição dos objetivos de aprendizagem.

De um modo geral, os resultados se confirmam quando se observa a distribuição das médias individuais e do desvio-padrão (FIGURA 4<sub>a</sub>) e o resultado da média das médias. Estas que ficaram próximas entre si, no grupo de variáveis pedagógicas ( $\mu_x = 2,94$ ) e no das andragógicas ( $\mu_x = 3,04$ ) e também se aproximaram do ponto de neutralidade. Além disso semelhante situação se observou no comportamento da distribuição das variáveis na análise de agrupamento (FIGURA 4), uma vez que, no ponto de corte ideal (5,5), as médias das variáveis não obtiveram aproximações, pelas distâncias euclidianas, suficientes para se aglutinarem.

Por fim, entende-se, diante dos resultados, que tal panorama se descortinou em razão da maioria das respostas ter oscilado entre as duas tendências educacionais. Uma parcela das variáveis, de orientação pedagógica, caracteriza-se pela concordância dos sujeitos. Estes privilegiam a autoridade docente na decisão e na condução do processo ensino-aprendizagem; outra, de perfil andragógico, que

obteve a concordância, expressa-se pela valorização da participação conjunta, dos sujeitos e do professor, na decisão e na condução desse processo.

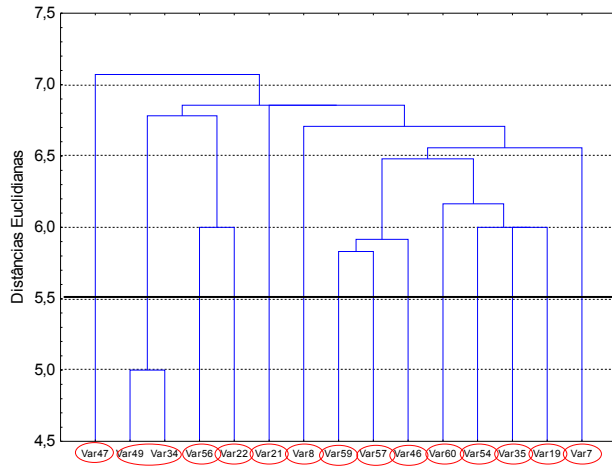


Figura 4 – Dendrograma das variáveis da categoria controle da experiência de aprendizagem.

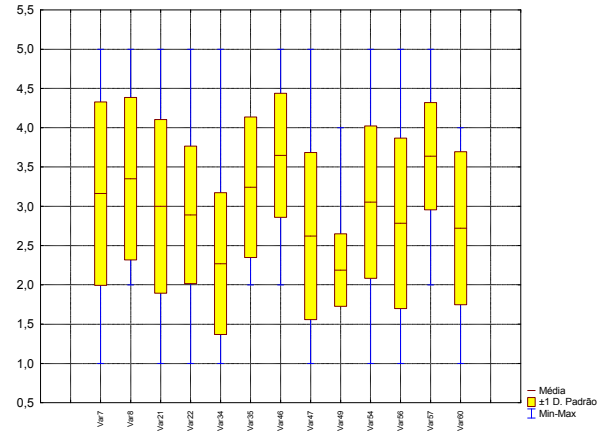


Figura 4<sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio padrão da categoria controle da experiência de aprendizagem.

#### 4.2.2.5 Avaliação

A avaliação é um elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, e a metodologia de avaliação apresenta-se norteada de acordo com modelo de educação. Ao analisar-se o valor das médias de cada variável (QUADRO 18), identifica-se que houve discordância, tanto nas assertivas de perfil pedagógico como nas andragógicas; além disso, nenhum dos dois grupos de variáveis se revela expressivo, pelo escore da média. Pela leitura das assertivas (QUADRO 17), a variável que obteve maior concordância, expressa a valorização da autoridade do professor no processo de avaliação, logo, situa-se no grupo da orientação pedagógica. Já, pelas respostas em discordância com duas assertivas do mesmo grupo, evidencia-se que os docentes admitem que a nota não é o único indicativo de conhecimento, portanto, as contribuições do aluno são valorizadas, para a melhoria do ensino. Tal constatação se delinea a favor da concepção andragógica. No entanto observa-se na Figura 5<sub>a</sub>, que as respostas oscilaram entre os limites da concordância e da discordância e que o valor da média das médias ficou igual ( $\mu_x = 3,01$ ), em ambas as orientações educacionais. Além disso, as respostas se mantiveram no ponto

indicador de neutralidade. Cabe dizer que, na análise de agrupamento (FIGURA 5), pelo ponto de corte recomendado (7,8), formou-se um só aglomerado e ficou isolada a variável 48; o que, seguramente, definiu-se pela proximidade das médias e não por similaridade das variáveis. Em síntese, pelos resultados dessas análises, pode-se atribuir que o tema avaliação mostrou-se pouco definido, não tendeu nem para uma, nem para outra tendência na orientação do ensino, entre os pesquisados.

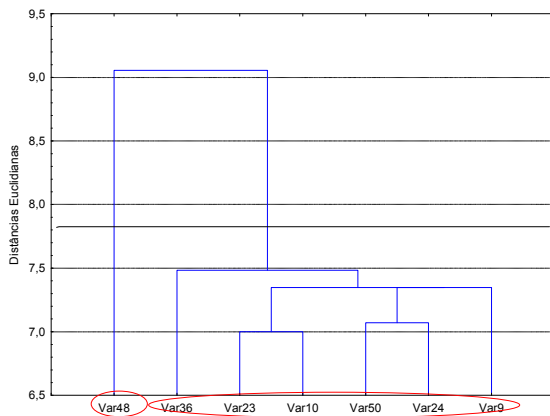


Figura 5 – Dendrograma das variáveis da categoria avaliação.

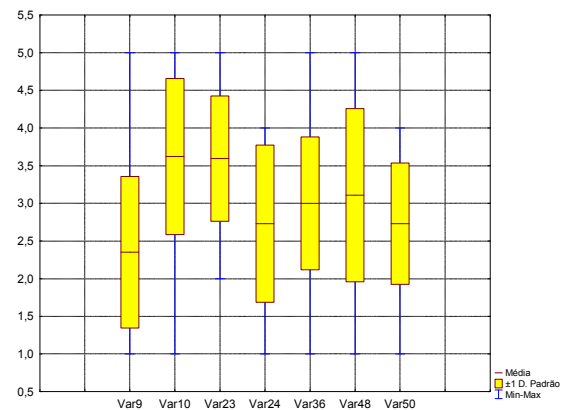


Figura 5<sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio padrão da categoria avaliação.

#### 4.2.2.6 Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno

Esta categoria adentra na questão do clima relacional, tanto das inter-relações docente-discente, como entre os discentes, para qualificar o processo de aprendizagem. Pela observação da média de cada variável (QUADRO 18) e pela leitura das assertivas (QUADRO 17), verificou-se que as duas assertivas que tratam da questão da competitividade entre os estudantes, equiparam-se pelo escore da média. Ainda, elas são dicotômicas e estão carregadas de adjetivos que colocam a competitividade nos extremos da positividade e da negatividade. Em virtude disso, talvez, os valores tenham concorrido emparelhados e próximos do escore de neutralidade. Pelas médias das demais assertivas, verificou-se que os docentes se apresentaram favoráveis ao clima de bom relacionamento deles com os alunos e dos alunos entre si. Na observação da média das médias, transpareceu a

concordância no grupo de variáveis de orientação andragógica ( $\mu_x=3,74$ ); já no outro grupo de variáveis, prevaleceu o indicativo de discordância com as assertivas de perfil pedagógico ( $\mu_x= 3,52$ ). Em vista disso, o resultado sugere um reforço em favor da tendência andragógica, no que tange ao tema relacionamento.

Na leitura dos aglomerados apresentados (FIGURA 6), a partir do ponto de corte ideal (5,4) e da Figura 6<sub>a</sub>, verifica-se que as respostas competiram entre a concordância e a discordância, e não se configuraram em agrupamentos por similaridade ou por dissimilaridade. Em síntese, observou-se que está presente, na concepção dos pesquisados, a valorização do relacionamento cordial e respeitoso entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

No tópico a seguir, apresenta-se o resultado da última etapa da coleta de dados, a oficina. Vale lembrar que a temática da etapa da coleta de dados pautou-se na escolha das variáveis cujas médias as colocavam fora do perfil da orientação pedagógica ou andragógica, estabelecido na classificação de Hadley (1974). Optou-se pelas variáveis que estão salientadas no Quadro 18, pela oportunidade de dialogar com os sujeitos da pesquisa, na tentativa de explorar mais sobre as respostas que destoavam do senso comum, que transparecia em ambas as tendências de orientação do ensino, em cada categoria da análise.

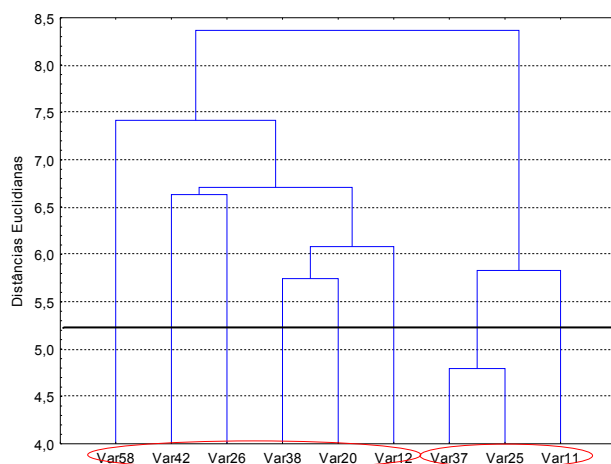


Figura 6 – Dendrograma das variáveis da categoria relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

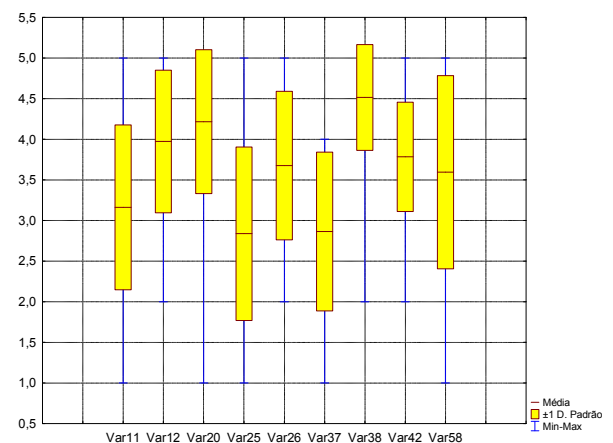


Figura 6<sub>a</sub> – Demonstrativo das médias e desvio padrão da categoria relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

### 4.3 Resultados da oficina

Nesta última etapa da coleta de dados, reafirma-se que a instalação da oficina teve por objetivo aprofundar a investigação, utilizando temas julgados pertinentes. Eles foram definidos a partir dos resultados recolhidos do QOE, respeitando as categorias de análise, com o propósito de identificar possibilidades de aplicação dos princípios da teoria andragógica no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia. O critério de escolha dos tópicos foi resultante da observação do valor da média de variáveis cujos valores destoaram do perfil pedagógico tradicional ou andragógico, segundo Hadley (1974), já detalhado no item da metodologia.

Dentre os trinta e sete (37) docentes que participaram do QOE, vinte e cinco (25) se fizeram presentes na oficina, portanto, ocorreram doze (12) perdas. Nessa etapa da coleta de dados, cinco (05) docentes do Departamento de Fisioterapia e Reabilitação não se fizeram presentes. Com referência à participação acadêmica, oito (08) representantes das turmas estiveram presentes, apenas a representação de uma turma do Curso não compareceu. Na primeira oficina (13/09/06), compareceram três docentes dos departamentos das áreas básicas, sete do Departamento de Fisioterapia e, ainda, dois acadêmicos, totalizando doze (12) participantes. Na segunda (19/09/06), se fizeram presentes dois docentes dos departamentos das áreas básicas, quatro do Departamento de Fisioterapia e três acadêmicos, totalizando nove (09) integrantes. Na última (29/09/06), participaram seis docentes das áreas básicas e de outros departamentos, três do Departamento de Fisioterapia e três acadêmicos, somando, no total, doze (12) participantes.

Os participantes mantiveram-se muito atentos e envolvidos com os trabalhos, em todos os momentos, durante as três oficinas. Os temas estavam ligados às situações do contexto atual do ensino da Fisioterapia, visto que há demandas decorrentes da necessidade tanto de elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso, por exigência institucional, quanto de implementação da reforma curricular, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A seguir, expõe-se a análise interpretativa dos elementos emergentes do material produzido pelos participantes, individualmente e a síntese dos dizeres do grupo, em cada um dos conteúdos trabalhados. Como cada temática foi escolhida visando aprofundar determinados aspectos que foram selecionados dos resultados do

QOE, não foram utilizadas as mesmas assertivas do questionário, mas sim textos diversificados, de origens variadas, que abordavam a temática pertinente às categorias.

O primeiro texto trabalhado foi Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica (ZANOLLI, 2004). Em posse dele, as pessoas foram orientadas a fazer uma leitura, cujo objetivo era o de proporcionar um balizamento do conhecimento do grupo a respeito da tendência atual, no ensino da saúde, as metodologias ativas. O texto traça um paralelo entre estas e o modelo tradicional de ensino. Após a leitura, foi solicitado para que fizessem uma síntese individual, tendo como eixo orientador a seguinte questão:

Considerando o papel do docente e do discente e, ainda, as práticas de ensino, como você percebe o processo ensino-aprendizagem na graduação em Fisioterapia-UFSM, hoje?

Partindo dos conteúdos produzidos pelos participantes (identificados como “P” - professores e “A” - acadêmicos, seguidos de I, II, III que indicam a ordem das oficinas), percebe-se que as pessoas têm consciência de que a tendência vigente sobre o processo ensino-aprendizagem, no Curso de Fisioterapia da UFSM, é de um ensino tradicional, centrado na figura do professor, visto como o transmissor de conhecimentos, em que o aluno encontra-se acostumado a receber o conteúdo, sem o envolvimento crítico-reflexivo sobre o que é repassado.

Mesmo reconhecendo tal modelo, eles se mostram cientes de que o Curso encontra-se em transição para outro patamar, de que a mudança é necessária perante a política nacional das diretrizes curriculares e da conjuntura institucional. Há até mesmo, uma cobrança da parte do segmento discente para que haja mudança do modelo de ensino, em virtude do novo currículo em fase de implantação. Porém os professores admitem que tal processo é um desafio a eles, uma superação do corpo discente, já que precisam passar de uma postura passiva para uma participativa. Os docentes, diante do modelo tradicional em que foram formados, enfrentam o desconhecimento e o conseqüente despreparo para adotar as novas tendências de ensino.

Além disso, são enumeradas certas dificuldades para que sejam efetivadas as mudanças do atual Projeto Político-Pedagógico do Curso, tais como, resistência à mudança; falta de discussão e de comprometimento; ausência de planejamento



coletivo, entre outras. Vale lembrar, ainda, que as mudanças estabelecidas no currículo não se refletem nas práticas de ensino, pois falta entrosamento entre os professores das diferentes disciplinas e também falta entrosamento entre os professores e os alunos. Há também um distanciamento entre os demais departamentos que atendem ao Curso e, até um desconhecimento dos conteúdos necessários à proposta curricular.

Para ilustrar essas constatações, destacam-se os seguintes fragmentos textuais:

- *“Acredito que o processo ensino-aprendizagem, na graduação em Fisioterapia, atualmente, está se modificando em decorrência da implementação do novo currículo. Apresenta-se ainda como uma escola tradicional, embora já existam tendências frente às exigências de todos os segmentos envolvidos em transformá-la”* (P4. II);
- *“A maioria das aulas ainda são maçantes, extremamente teóricas e não levam o aluno a participar”* (A1. III);
- *“Há docentes e discentes flexíveis às mudanças, mas há outros conformados”* (A3. III);
- *“Ainda temos um longo período de adaptação a um novo modelo de ensino. (...) mudanças de paradigmas, formas de agir e pensar são lentas e necessitam de muitos esforços, no caso do corpo discente e docente”* (P7. III);
- *“No meu entender, falta uma maior integração entre as diferentes disciplinas, inclusive entre as disciplinas consideradas básicas”* (P3. I).

Em outros depoimentos, observa-se assunção de certas posturas, como a necessidade de reciclagem, de re-significação da prática de ensino, exercício da autocrítica do processo de ensinar sem conhecer a contextualização, ou utilização do esperado conhecimento; já no caso das áreas básicas, reconhecimento de que detém a formação técnica, mas não para o exercício da docência. Isso pode ser notado nos seguintes relatos:

- *É importante ter em mente que o professor precisa se reciclar em conhecimentos/attitudes, para poder ajudar esta nova fase do ensino-aprendizagem* (P4. III);
- *Erramos quando ministramos uma disciplina ofertada para vários cursos da mesma forma, pois não nos atemos ao grupo a ser trabalhado, e sim mais ao conteúdo programático, sem conhecer as realidades do curso e dos acadêmicos* (P6. II);

- *Docente do básico, pouco sei sobre o resto das disciplinas e das atividades de curso. Há pouca integração entre os professores (P3. II);*
- *Nossa própria formação, que foi para sermos fisioterapeutas e nos tornamos professores. Acredito que, nesse processo, seguimos nossos 'instintos' ao passarmos a ser formadores de profissionais, ou seguimos modelos que achamos mais adequados, porém a formação para isso não tivemos. Me questiono muito sobre tudo: o ensinar, o avaliar a aprendizagem, a integralidade... (P8. I).*

Uma pequena parcela dos participantes discorre sobre tentativas e, até mesmo, sobre mudanças em sua prática docente, de um ensino que envolve ação-reflexão no processo ensino-aprendizagem, conforme se verifica a seguir:

- *Tento preparar o aluno para ele buscar as respostas às suas perguntas - verdadeiro papel do professor (P 3. II);*
- *O ensino e a aprendizagem da graduação, hoje, passam por um processo de transição. Alguns docentes estão colocando em prática um ensino reflexivo, comprometido com o todo (bio-psico-social) (P10. I);*
- *Que os docentes se abram para problematizar suas práticas e construir novas formas de ver o aluno, o conteúdo e a prática profissional (P2. II).*

Na continuação de cada oficina, as atividades estiveram relacionadas aos tópicos específicos, correspondentes a cada categoria de análise.

#### 4.3.1 Categoria: propósito da educação

Na categoria Propósito da Educação, foi apresentada uma assertiva, transcrita do QOE, e solicitado que eles elaborassem apenas o registro individual, sem discussão grupal, a fim de se identificar a compreensão das pessoas sobre a afirmação a seguir:

A missão de um professor é ajudar cada aluno a aprender aquilo que ele decide que necessita para alcançar suas metas pessoais.

- Você concorda ou discorda? Justifique.

Percebe-se que os sujeitos entenderam o sentido dessa afirmativa, uma vez que há compreensão da andragogia quanto ao papel do professor, no que se refere à finalidade do conteúdo a ser ensinado. No entanto os registros revelam, claramente, três grupos de pontos de vista sobre o assunto.

Entre os participantes da oficina a metade se posicionou com parcial concordância ou discordância, em defesa de que o professor deve conduzir o processo de construção do conhecimento, dada sua capacitação e experiência; no entanto, sem deixar de ouvir os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos; como pode ser observado a seguir:

- *Quanto ao fato de o professor ser um o agente facilitador, ou seja, que ajuda o aluno na construção do seu conhecimento, está perfeito. Questiono sim o fato da maturidade do aluno em julgar sobre o que é importante, naquele momento, para o incremento e posterior consolidação na sua formação profissional (P7. III);*
- *As metas pessoais nem sempre estão em consonância com os objetivos do Curso, com as necessidades de saúde dos indivíduos.(...) O professor deve auxiliar o aluno sim, mas mostrar o que é essencial (P2. III);*
- *O aluno deve mostrar seus anseios, o que quer saber, o que busca. Porém, muitas vezes, o aluno não tem claro o que realmente é importante para a sua formação profissional. Assim, a missão do professor é também dar uma noção do geral (...) (P3. II).*

Outra parcela dos participantes se coloca em franca discordância, ao defender a autoridade do professor na definição do processo decisório, na condução do conhecimento.

- *Primeiramente, o professor deve mostrar ao aluno todo o conteúdo que deve ser abordado, para que este desenvolva habilidades necessárias para a sua profissão. Mas é fundamental que o aluno mostre o seu interesse no que quer aprender, para alcançar suas metas (P1. III);*
- *O mestre tem o dever de contribuir com o alunado (...) estender a mão para que o aluno se sinta seguro em sua busca; são muitos desafios e situações aleatórias que necessitam de orientação e complementação. As experiências já vivenciadas, permitirão estender segurança ao aluno que tem o professor como seu guia, em todos os aspectos (P5. III);*
- *O professor está apto a transmitir o conhecimento necessário para despertar*

- interessar no aluno. O aluno, seguidamente, fica sem opção (P1. I);*
- *O professor deve ensinar, conscientizar e incentivar seus alunos. Deve, é claro, ajudar seu aluno, mas sem esquecer de ensinar-lhe aquilo que o professor se propôs (A1. II);*
  - *A missão de um professor é proporcionar ao aluno conhecimentos, para que o aluno tome a decisão de absorver o que lhe é necessário (...) o professor tem o alcance para proporcionar ao aluno como será feito o aprendizado e o conhecimento de um método que facilite a este aluno o aprendizado (A2. II);*
  - *Centrar o ensino nas metas pessoais do aluno pode ser algo perigoso, corre-se o risco de perder as metas propostas, se as metas dele não estiverem engajadas no ensino proposto (P10. I).*

A outra parcela concorda com a afirmação de que o professor precisa conduzir o ensino em constante aproximação com as aspirações e as dificuldades dos aprendizes.

- *Concordo que o professor, como facilitador, deve ajudar o aluno a aprender conteúdos que fazem sentido (pessoal), mas não acredito que seu papel esteja limitado a isso. (...) o professor deve interagir e construir com ele. (...) o fazer do docente impõe o cumprimento de conteúdos e avaliações, mas isso não impede que haja diálogo, construção, mudança e criatividade (P2. II);*
- *O professor, por ter maior vivência na profissão, pode mostrar o seu lado, mas dando todas as opções possíveis. A atenção individual é de suma importância e, às vezes, falha mesmo em turmas pequenas (A1. III);*
- *Sim, a partir do momento que o aluno encontra-se disponível a aprender, a aceitar e também a assumir responsabilidades diante de seu ensinamento (P2. I);*
- *O professor assume o papel de expressar seu conhecimento e suas vivências auxiliando no aprendizado do aluno, cabe ao aluno traçar suas metas e, a partir do que é explicado, tirar proveito (A1. I).*

Tais respostas justificam o comportamento dessa variável, na análise multivariada do QOE, cujo valor da média destoou das demais assertivas do conjunto na categoria. Ademais, os resultados gerados nessa atividade concorrem favoravelmente com aqueles encontrados na análise da mesma categoria, no questionário.

#### 4.3.2 Categoria: natureza do sujeito da aprendizagem

Para trabalhar a categoria Natureza do Sujeito da Aprendizagem, privilegiou-se uma matéria veiculada no jornal A Razão, intitulada Faxina na Vida (FARIAS, 2006, p. 2), objetivando-se tornar mais leve e descontraída a abordagem sobre a temática. Da citada matéria, foi extraído o seguinte recorte:

... Construimos o equilíbrio e a harmonia de nossas emoções ao longo da experiência de vida, portanto, somos o que pensamos (...) nenhuma certeza é válida para todos, tudo é relativo às inclinações e às utilidades de cada qual.

- Refletir sobre essa afirmação, considerando a percepção que existe em relação aos alunos em situação de aprendizagem.

Tal exercício reflexivo teve por objetivo identificar a percepção dos participantes – o conceito dos professores e dos próprios estudantes –, a respeito do aprendiz como sujeito do processo de aprendizagem, isto é, se são valorizadas, ou não, as demandas de interesses e necessidades do estudante no ato educativo e sua potencialidade para gerenciar os próprios projetos de aprendizagem. A partir da leitura, as pessoas deveriam registrar sua primeira idéia a respeito do tema; depois haveria o debate no grupo e, finalmente, a construção de uma síntese coletiva.

Os registros individuais exibiram uma certa heterogeneidade nas respostas. Talvez isso se deva à solicitação para que registrassem as idéias em breves palavras, em decorrência disso, cerca de um terço das respostas foram inconclusivas, porque se limitaram a uma escritura com palavras soltas, sem manifestar referência ao acadêmico. Cerca de um quarto dos respondentes teceram breves comentários referentes ao texto de chamamento ao tema, manifestando seu ponto de vista, ao invés de fazer uma reflexão em relação ao aluno em situação de aprendizagem. Já uma menor parcela dos participantes se manifestaram explicitamente, uns na concepção pedagógica tradicional; outros, na andragógica, conforme exemplificado abaixo, que mostra essas distintas visões.

Dizeres individuais que demonstram uma visão com tendência pedagógica tradicional sobre educação:

- *Pouca experiência, pouca estrutura! Pouca idade (imaturidade), sede de*

*aprender (P4. III);*

- *Devemos fazer os alunos refletirem sobre o equilíbrio em todas as situações de stress ante os pacientes e os colegas, para encontrarem seu próprio equilíbrio (P9. I);*
- *Necessidade de estímulo constante (A1. III);*
- *Os alunos recebem muitas informações a partir das quais formulam seus pensamentos e geram suas metas (A2. III);*

Dizeres individuais que demonstram uma vivência com aproximação à andragogia:

- *Cada aluno é único, tem sua bagagem cultural, social e psicológica, aquisições que interferem diretamente no processo de aprendizagem (P9. III);*
- *Cada aluno é um ser diferente do outro, com objetivos, expectativas e abordagens diferentes. O professor deve estar preparado para lidar com essas diferenças (A1. II);*
- *Cada aluno tem seus anseios, suas expectativas, suas verdades, suas dúvidas, seus sonhos ... e nós, docentes, somos os catalizadores dessas 'desigualdades' e 'individualidades', visando o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (P4. II);*
- *As individualidades e as experiências influem no aprendizado (P1. III);*
- *É hora de rever métodos e conceitos (P6. III).*

Na seqüência das contribuições individuais, informa-se que, pela leitura das anotações no diário da observadora, sobre as discussões que antecederam a redação da síntese, o conteúdo dos comentários se apresentou sem destoar da linha argumentativa dos relatos individuais.

O relato síntese do grupo, semelhante ao que foi verificado nos registros acima, revela argumentações, ou coerentes com uma visão sobre o aluno como sujeito no processo ensino-aprendizagem, o que se aproxima da educação andragógica, ou a favor do ensino tradicional no que se refere à autoridade do saber do professor. Além disso, algumas expressões que revelam a autocrítica no sentido da necessidade de apropriação de conhecimentos para capacitá-los, docentes e acadêmicos, à mudança de modelo de ensino. Na respectiva seqüência, são apresentados, a seguir, registros oriundos da síntese grupal, confrontados com o material da gravação, que foram compactados em blocos para ilustrarem esta análise:

Síntese dos dizeres dos grupos que exibem uma visão com tendência

andragógica sobre educação:

- *Processo de construção contínuo (aluno-professor) leva ao equilíbrio. Experiências positivas são mais estimulantes para isso; flexibilidade do programa a ser trabalhado na sala de aula. Alunos participantes na avaliação e na remodelagem desse programa. Re-segnificação do conteúdo (dar um sentido a ele). O professor deve estar preparado para conduzir o processo de avaliação do programa/conteúdo junto aos alunos (G. II);*
- *Cada aluno tem sua bagagem (experiência), o que interfere na aprendizagem; professor como incentivador da busca pelo conhecimento; responsabilidade tanto do professor como do aluno, na dialética do ensino-aprendizagem; professor: facilitador da aprendizagem (alavancagem) (G. III);*
- *Atitude-ação-reação-escolha que influencia na aprendizagem; vivência em comunidade, pensamentos, condutas, valores diferentes que precisam ser respeitados e são considerados. Aprendizagem está baseada na experiência de cada um e nas mudanças que virão com as inter-relações (G. I).*

Síntese dos dizeres dos grupos que denotam uma visão com tendência pedagógica tradicional de educação:

- *Aluno reflete o professor (relação empatia aluno-professor). Ocorre a empatia ou não, para cada turma o processo é diferente; aluno se espelha no profissional (professor) que admira, ou seja, na área que encontra mais afinidade; alunos do começo do curso ainda não são capazes de julgar o que é mais relevante para a sua formação profissional; criação de estereótipos de 'bom aluno' (modelos de aluno ideal) (G. II);*
- *O professor reage de acordo com o comportamento da turma. A interação professor/turma, boa ou ruim, é fator fundamental para o desempenho desse processo; a postura da turma (receptividade) afeta o comportamento do professor em relação a ela; o professor não deve centralizar a aprendizagem apenas na perspectiva do aluno, pois há conhecimentos básicos que devem ser transmitidos (G. III);*
- *O professor deve realizar a autocrítica (em que deve melhorar); ele deve conhecer ou buscar o conhecimento pedagógico (didática); o professor deve ser um ser em contínua aprendizagem, inclusive pessoal e emocional; a implementação de cursos para capacitação didática deve ser uma realidade na instituição (G. II);*

- *Profissionais que vieram de um modelo tecnicista e que agora querem, ou precisam, implantar um modelo que não conhecem bem, para o qual há necessidade de parcerias; dificuldade e angústia por não saberem como mudar para um ensino mais ativo; precisam experiência nessa nova proposta para poder-se transformar; a mudança é dolorida (teoria e práxis não são fáceis); angústia pela dificuldade e pelo distanciamento entre a formação básica e a profissional. Muitas são as diferenças entre os cursos, com interesses diferentes (G. I).*

Os elementos denunciados pelos participantes se assemelham às repostas das assertivas no QOE. No entanto, na oficina, diante da oportunidade de explorar mais o tema, as contribuições avançaram no que se refere à autocrítica, desvelando para a necessidade de capacitação para avançar para o outro modelo de ensino.

Conforme acordado no início de cada oficina, a partir desta atividade, passou-se a registrar, em gravação K7, as falas nos momentos da discussão grupal. Tal recurso serviu para tirar eventuais dúvidas, no período de interpretação do sentido das frases, nas sínteses solicitadas. Porém, pouco se utilizou a escuta do material, porque a redação e o sentido dos apontamentos satisfizeram minha necessidade, na maioria das vezes.

#### 4.3.3 Categoria: o papel da experiência na aprendizagem

Na continuidade dos trabalhos, a categoria O Papel da Experiência na Aprendizagem, foi contemplada com a leitura e o comentário do texto Repensando os estágios (IVAMA *et al.*, 1999). O propósito, nessa situação, era o de estimular a reflexão sobre o modelo de ensino das práticas da Fisioterapia; já, nos diálogos, foi extrair se as pessoas consideram o valor da experiência do estudante na escolha, busca e concretização da própria aprendizagem, como é proposto nas metodologias de ensino estruturalista/dialético. O material para a análise se limitou aos registros do diário da observadora e, algumas vezes, ao conteúdo da gravação de cada encontro, porque, nessa atividade, não foi requisitada uma produção textual.

Nessa tarefa, foi possível perceber que a leitura do texto conseguiu motivar as pessoas, para uma reflexão e um questionamento sobre o modelo de



prática de ensino. As considerações dos grupos giraram em torno das tendências educacionais, sem avançar para a visão que se tem do aluno em situação de aprendizagem, tanto nas orientações de ensino funcionalista como na estruturalista, segundo aquele texto. De um modo geral, as pessoas admitiram que o modelo de ensino da Fisioterapia ainda é pautado nos pressupostos do ensino positivista, e não conseguiram discutir sobre a visão docente referente às características da experiência da aprendizagem do aluno, nos distintos modelos. Assim, os participantes se manifestaram com considerações gerais, como as seguintes: a necessidade de mudanças no modelo de ensino, embora haja um despreparo para assumir tal modelo; as resistências às mudanças ocorrem pelo despreparo docente; a fase atual é de transição, portanto, existem dificuldades a serem superadas por todos. Eles reconhecem a necessidade de apoio e cobram da instituição o suporte, tanto do ponto de vista estrutural como da capacitação de pessoal, para a efetivação das mudanças esperadas na instalação dos PPP.

Como os resultados mostram-se coerentes com as respostas dos sujeitos ao QOE, foi possível identificar, nessa categoria, uma tendência mais voltada aos pressupostos do ensino tradicional.

#### 4.3.4 Categoria: controle da experiência de aprendizagem

Para explorar a categoria Controle da Experiência de Aprendizagem, foi utilizado um fragmento textual retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia, Art. 9º (BRASIL, 2001), com esta informação e questionamento:

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.

Como se caracteriza, de um modo geral, a condução do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia na UFSM?

A partir da reflexão sobre essa sentença, as pessoas deveriam desenvolver uma discussão e, após, escrever uma síntese das idéias do grupo. Com tal proposta, pretendia-se verificar indicativos da orientação da experiência da aprendizagem no Curso, para observar a compreensão das pessoas sobre a responsabilidade do papel docente e discente na condução do ensino, à luz das diretrizes nacionais.

Como resultado, a maioria dos relatos se centrou mais no PPP e tangenciou sobre o modelo de condução do processo ensino-aprendizagem, à luz deste projeto. Tanto nas anotações da observadora e nas falas gravadas, durante as discussões, como nos textos síntese dos grupos, está pontuada a inconformidade com o processo de implantação do PPP no Curso, por falta de infra-estrutura e de acompanhamento institucional, de discussão e de avaliação no próprio Curso, de envolvimento de todas as pessoas na implantação das mudanças propostas e, ainda, por falta de capacitação docente e discente para o modelo de ensino proposto, modelo de ensino ativo. A seguir, são apresentados os registros textuais em blocos, de acordo com o grupo, que exemplificam tais indicações:

- *A nossa infra-estrutura é deficiente e não acompanha o PPP; há falta de um gerenciador para que ocorra a implementação do novo projeto; há falta de planejamento, centrado em esforços mais individuais do que coletivos; hoje, o projeto encontra-se num processo de transição; lacuna na integração teórico-prática; como é o processo de formação de docentes?; buscando transcender o modelo tradicional – transição; o professor não foi preparado para o novo projeto de ensino (G. III);*
- *O PPP está perfeito no papel (...), a prática didática não está ocorrendo pelo que está escrito. Falta avaliação de como está acontecendo a aplicação desse projeto; a implementação do PPP deve partir da instituição UFSM, a qual deverá capacitar seus docentes para a nova prática educacional; o currículo teve apenas mudança nos nomes das disciplinas; pois, na prática, segue-se o modelo antigo; necessário uma sensibilização do corpo docente para que ocorra uma mudança efetiva no processo ensino-aprendizagem; o aluno deve, também, adaptar-se ao novo processo, deve ser parte ativa/atuante e questionante do processo ensino-aprendizagem. O aluno está preparado para a implementação do novo? O professor tem que ser facilitador e também a parte ativa do processo (G. II);*

- *A instituição não se responsabiliza, não há avaliação e nem núcleos de apoio; como o PPP está sendo implantado? Não há reuniões de acompanhamento para dar continuidade no processo, cada professor está fazendo mudanças em separado; não se tem claro o perfil de profissionais que nossa instituição quer formar; fizemos os PPP para a aprovação pela UFSM. E agora? Nosso PPP, hoje, está parado, falta capacitação, falta comunhão! Como dar seguimento ao processo? (G. I).*

Tais resultados denotam, de um lado, uma visão sobre o acadêmico, como um sujeito que deve ser considerado no processo de condução do ensino, o que é condizente com uma visão de ensino andragógico; por outro lado, há o reconhecimento do despreparo docente e discente para uma prática transformadora de ensino. Dualidade essa que também está presente nos resultados do QOE.

#### 4.3.5 Categoria: avaliação

A categoria Avaliação foi explorada no grupo a partir de uma expressão instigadora, com a qual pretendia-se provocar uma reflexão sobre a avaliação e identificar se as pessoas vislumbravam possibilidades de mudanças no processo tradicional de verificação dos conhecimentos.

A verificação do conhecimento através de provas, trabalhos, exames é um indicativo mais seguro para avaliar o aluno.

Aos participantes foi solicitada a elaboração de um breve registro individual a respeito da afirmação. Após, oportunizou-se a discussão e a síntese das idéias do grupo. Os registros individuais permitiram identificar uma certa heterogeneidade de posicionamentos a respeito da avaliação. Porém, apenas três sujeitos acenaram com uma abertura à possibilidade de ter outro método avaliativo, conforme segue:

- *Talvez, pois não conheço outro modelo de avaliação (A2. I);*
- *Verificar conhecimento é uma tarefa muito difícil, 'mais seguro' não seria o adequado (P9. III);*

- *Acredito que esses sejam alguns indicativos, mas é um erro afirmar que as análises qualitativas (evolução) são menos 'seguras' (P2. II).*

Uma quarta parte dos participantes se posicionou favorável ao modelo tradicional de avaliar, portanto, em conformidade com a sentença apresentada, como pode ser conferido, a seguir:

- *Até que me provem o contrário é, do meu ponto de vista, legal (P6.III);*
- *Mais seguro ...? Talvez ... Relativo. Entretanto, trata-se de uma forma concreta de avaliação (P1. I);*
- *Sim, ainda é a forma mais objetiva de conhecer o que o aluno está entendendo, aprendendo (P6. I);*
- *Não é, mas não sei como fazer diferente, ou como 'forçar' o aluno a estudar o conteúdo (P8. I)*

A maioria dos participantes argumenta sinalizando para outros elementos a serem pontuados no processo avaliativo, do ponto de vista da subjetividade, tais como: relacionamento, responsabilidade, acompanhamento do processo da aprendizagem, avaliação diferenciada entre teoria e prática, entre outros. No entanto não avançam na perspectiva de abertura à participação do sujeito da aprendizagem no processo avaliativo. Como pode ser observado, a seguir, subliminarmente, transparece a idéia de que apenas ao docente cabe tal tarefa:

- *Não, por que a avaliação é um processo dinâmico, que deve observar o aluno desde o primeiro contato e não em um momento específico e estanque (P7. I);*
- *Não. O aluno deve ser avaliado em um contexto mais amplo, através de atividades teórico-práticas, comportamento, responsabilidade, ...(P10. I);*
- *Não somente. Sua participação mais ampla é necessária, registro de suas experiências, interação junto ao grupo, contribuição com o todo, questões para revisão a cada aula (P5. III);*
- *Acredito que não (...), não sou contra a realização de provas, mas a melhor maneira é avaliar durante as aulas (A3. II);*
- *Não acredito que seja, mas ele associado à avaliação diária (A1. III).*

As anotações da observadora, a escuta das gravações das discussões no grupo e os textos de síntese das idéias dos grupos revelam uma certa convicção de que o processo avaliativo pode ser bem mais explorado, ou seja, para além das técnicas tradicionais. Vale entender, o docente, ao planejar a avaliação, deve

considerar a condição de adulto do seu aluno cujos objetivos, a serem avaliados, também vão além de provas e trabalhos. Ao mesmo tempo, os participantes assumem uma postura de reafirmação da avaliação tradicional, ao legitimarem o processo, uma vez que transparece a idéia de que o ato de avaliar resulta de um julgamento apenas do ponto de vista do professor, ao contrário do que se preconiza na visão andragógica. Exemplifica-se com os registros dessas duas concepções, respectivamente, identificados no material produzido no conjunto das oficinas:

- *A avaliação do aluno pode servir para a auto-avaliação do professor; a avaliação é um processo contínuo assim como a aprendizagem; a nota não indica o melhor aluno; a avaliação não avalia o conhecimento como um todo; a participação ativa da turma dispensa a prova teórica; a avaliação deve valorizar o aluno como pessoa, uma abordagem pluralista (G . I, II, III).*
- *A avaliação subjetiva efetuada pelo professor está sujeita a erros. A não avaliação por provas (objetiva) causa descontentamento nos alunos; a mudança na forma de avaliação de conhecimento pode ser encarada como negativa por alguns alunos; as provas 'obrigam' o aluno a estudar; o aluno está preparado para o novo tipo de avaliação?; qual o instrumento que será usado? (G. I, II, III).*

Aqui, os resultados da categoria vêm a corroborar com o que se observou na análise da mesma categoria no QOE.

#### 4.3.6 Categoria: relacionamento professor-aluno e aluno-aluno

Para a última categoria de análise, Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, recortou-se uma frase extraída de um artigo veiculado no jornal A Razão (WANDSCHEER *et al.*, 2006, p. 2), cujo texto expressa:

Como nos tornamos professores?  
 (...) instauração de um ambiente competitivo entre professor-aluno e aluno-aluno  
 (...)

- O que você pensa sobre a competitividade no meio acadêmico?

Após refletirem sobre a afirmação, as pessoas deveriam responder individualmente a questão apresentada, discutir no grupo e, então, produzir uma síntese das idéias do grupo. O objetivo, com esta tarefa, foi observar como as pessoas compreendem as relações interpessoais, em situações de aprendizagem, e como elas vêem o aspecto da competitividade em um meio de ensino.

As manifestações individuais a respeito da competitividade, para a maioria, revelam que a competitividade entre os estudantes tem seu lado positivo, pois pode ser um fator motivador que leve à busca de conhecimento e também leve à pesquisa. No entanto, pode ser desagregadora e prejudicial se trilhar pelo caminho de procura de poder sobre o outro, se for usada sem ética e sem moral. Já a competitividade entre professor-aluno é considerada saudável se for uma disputa pelo conhecimento, do contrário é prejudicial por comprometer as relações interpessoais, gerar atrito e distanciamento. As expressões a seguir exemplificam essas observações:

- *Acho que é prejudicial ao meio acadêmico, pois gera possíveis constrangimentos. Mas pode ser uma forma de crescimento (A1.1);*
- *A competitividade é benéfica para o ensino-aprendizado se for um processo saudável, que estimule a busca pelo conhecimento (A2. 1);*
- *Salutar, quando proporciona crescimento ao grupo. Perigosa, quando anula as pessoas, inibe, traz limitações (P10. 1);*
- *Acho que a competitividade é a maior causadora da desumanização dos processos de formação, é desagregadora! A saída está em equilibrar a competição que pode ser saudável dentro de parâmetros éticos (P2. II);*
- *É uma forma de formação e motivação. A competitividade no meio acadêmico, é importante quando ajuda no crescimento dos alunos e também no do professor. Ela nunca deve ter como objetivo prejudicar ou desagregar o grupo (P3. 1).*

Do restante das pessoas, uma parte se manifestou em franco desabono; a outra foi favorável à competitividade. Transparece que estas se apóiam em uma

concepção conservadora. A seguir, são apresentados alguns exemplos dos dois tipos de visão:

- *Existe e só leva ao egoísmo, não a divisão do conhecimento – ridículo (A1. III);*
- *Péssimo para todos, pois o aprendizado é contínuo. Aquilo que é hoje, amanhã não o será mais, portanto, às vezes, não é o saber e sim o desconhecer (P1. II);*
- *Atualmente, essa competitividade tende ao exagero, inclusive lesando a ética (P5. II);*
- *A competitividade entre alunos é muito comum desde o início do Curso. Essa competitividade só nos traz prejuízos, porque trabalhamos e aprendemos juntos. A competição só deve ser usada para motivar (A3. II).*
- *Penso que é uma atitude motivadora. Estímulo positivo (P7. I);*
- *A competitividade sempre leva a melhora do profissional. No meio acadêmico, funciona igual, faz com que o indivíduo tente ser um bom professor ou um bom aluno (P3. II);*
- *A competitividade nos estimula a crescer como profissionais, tendo uma visão de progresso e caminhar para frente (P9. I).*

Pelas anotações da observadora, durante a discussão no grupo, e pela leitura dos textos de síntese dos grupos, é possível observar que o tema competitividade assume dois sentidos com conotação positiva e negativa, semelhante ao que se denota nos pronunciamentos individuais. As declarações, a seguir, estão apresentadas como exemplo:

- *Se, por um lado, motiva; por outro, também pode produzir desagregação, individualismo; a realidade fora da universidade é competitiva, dessa forma a escola também é; o modelo é de premiação aos melhores ... (G. I);*
- *Buscar o equilíbrio entre os lados positivo e negativo; competitividade entre professor-aluno: o professor deve ter a humildade para admitir o seu não saber e para rever seus erros/deficiências (G. II);*
- *Professor-aluno neste caso, a competitividade é quase sempre negativa, pelo distanciamento entre aluno e professor; aluno-aluno: busca pelo conhecimento é positiva, mas pode gerar atritos e a competição por notas, então, é negativa; a forma de publicação das notas é saudável? ou estimula a competitividade? (G. III).*

Nesta categoria, dentre as demais variáveis, a competição em si foi o que

mais se destacou nos resultados da oficina e do QOE, concorrendo igualmente tanto com opiniões favoráveis como de desfavoráveis por esse motivo, tal aspecto foi explorado na oficina, e os resultados dela não divergiram dos valores da média obtida no QOE. Já, no tocante ao relacionamento interpessoal professor-aluno e aluno-aluno ambas as análises mostraram que os pesquisados são muito favoráveis à convivência amistosa e de respeito para com os saberes e as limitações de cada um.

Como pode ser observado, os resultados da interpretação dos registros da oficina se aproximam muito dos da análise do QOE em todas as categorias. Mesmo ocorrendo a participação do segmento discente somente na oficina, os resultados identificados nos fragmentos textuais das sínteses individuais, até mesmo na concordância deles nas sínteses grupais, demonstram que ambos os segmentos, docente e discente, não divergem em suas convicções, no que diz respeito às categorias do estudo.

No Apêndice D, estão expostas fotos que ilustram alguns momentos da oficina. Embora esse procedimento de registro estivesse documentado no TCLE, antes de as fotografias serem realizadas foi pedida a autorização do grupo que ficou informado de que não seriam identificados os traços fisionômicos das pessoas.

No transcorrer de cada oficina, a observadora, portando uma cópia do planejamento das atividades (APÊNDICE E), registrava em seu diário, as anotações, sobre as falas dos participantes, o clima do encontro, as interações estabelecidas no grupo e ainda as sugestões de ajustes para os encontros seguintes. Após cada encontro, ela elaborava um relatório com suas impressões gerais sobre o evento. Em uma data posterior, a observadora e a pesquisadora se reuniam para comentários e trocas de idéias sobre o trabalho. Os apontamentos da observadora foram importantes para complementar a leitura do material produzido pelos participantes. Ao término da etapa das oficinas, o relatório da observadora, contendo as impressões gerais de cada encontro, foi transcrito e apresentado a ela para oportunizar-lhe referendar sua contribuição, nesta etapa da pesquisa (APÊNDICE F).

Com a intenção de obter-se uma resposta dos sujeitos sobre a experiência da participação na oficina, ao final da atividade, era solicitada uma avaliação deles sobre a oficina. Eles deveriam opinar sobre os seguintes requisitos: de que menos gostou? de que mais gostou? dê sugestões. Apenas duas pessoas não realizaram essa atividade, porque precisaram se ausentar antes do final do encontro. De um modo geral, os participantes reclamaram da falta de tempo para discutir e refletir



mais, o que revela uma predisposição à continuação do diálogo sobre a temática trabalhada. Expressaram elogios e revelaram satisfação (docente e discente) com a oportunidade de parar para refletir e discutir sobre o momento atual do Curso de Fisioterapia. Houve uma avaliação positiva do encontro e sugestões de continuidade desse tipo de atividade com a comunidade do mesmo Curso (APÊNDICE A).

No tópico a seguir, apresenta-se a discussão dos resultados, que está apresentada pela seqüência dos objetivos da pesquisa. Para responder ao primeiro deles expõe-se a discussão da análise de documentos, e para contemplar o segundo, faz-se a discussão dos resultados do QOE e da oficina.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta sessão, serão discutidos os resultados da pesquisa, que estão organizados de modo a responder aos objetivos propostos na construção da tese.

1. Para refletir sobre as **possíveis contribuições dos princípios da andragogia ao projeto político-pedagógico do Curso de Fisioterapia**, procedeu-se a uma análise em documentos que orientam a formação em Fisioterapia, à luz das categorias do estudo. Para tal, adotou-se, como referência a teoria andragógica, ou seja, uma comparação entre ela e as tendências educacionais brasileiras e também entre ela e as diretrizes curriculares que orientam o ensino de graduação em Fisioterapia, na UFSM.

O conhecimento sobre as teorias da educação possibilita aos educadores ter uma melhor compreensão e discernimento na prática pedagógica. Esta prática, por sua vez, reflete uma tendência que também se reveste de determinado fundamento filosófico. Malcolm Knowles, para fundamentar a teoria andragógica, privilegiou como vertentes principais: o pensar filosófico de Dewey – em defesa da educação como um processo contínuo ao longo da vida, e do ensino centrado no aluno –; os fundamentos-chave – como se processa a aprendizagem de adultos – de Lindeman.

Os princípios andragógicos pautam-se na valorização do aprendiz adulto como sujeito, portanto, construtor da própria aprendizagem, de modo que suas experiências de vida e metas de aprendizagem devem ser valorizadas; a orientação do processo ensino-aprendizagem deve, necessariamente, primar por metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes; os objetivos, os conteúdos e as estratégias de acompanhamento da aprendizagem devem ser construídos, dialogicamente, com os estudantes e o professor facilitador. As categorias eleitas para tal estudo visam analisar esses princípios no contexto da graduação em Fisioterapia, da UFSM.

Knowles, ao discorrer sobre o modelo de ensino andragógico, o faz traçando um paralelo deste com o modelo pedagógico tradicional. A partir daí, posiciona-se em defesa do ensino para adultos orientado por uma didática compatível com a condição de ‘estar adulto’ do ser, ante a situação de aprendizagem que se revela,

enquanto potencial educativo, frontalmente divergente da pedagogia tradicional. A educação andragógica – vista no contexto das tendências educacionais brasileiras e das Diretrizes Curriculares Nacionais, para o ensino superior –, revela-se sintonizada tanto com o modelo de educação da tendência liberal renovada (LIBÂNEO, 2003), quanto com a orientação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação na área da saúde.

A seguir, apresenta-se a discussão dos resultados da pesquisa nesses documentos, orientada a partir das categorias de análise: Propósito da Educação, Natureza do Sujeito da Aprendizagem, O Papel da Experiência na Aprendizagem, Controle da Experiência de Aprendizagem, Avaliação, Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

### **Propósito da educação**

Em geral, a educação tem por finalidade a transmissão de cultura e de habilidades tradicionais, ou a aquisição de novos conhecimentos, para transformar a cultura a serviço do desenvolvimento da sociedade. O propósito do ensino no **modelo educacional tradicional** visa à transmissão da cultura; ou seja: os conteúdos compreendem valores sociais agregados pelas gerações que são transmitidos aos alunos como verdades; as matérias são organizadas de modo a preparar o aluno para aplicar o conhecimento no futuro; os conteúdos não se somam nem a experiência nem ao contexto vivido pelo estudante; portanto, o essencial é o valor intelectual do aluno. Já o propósito do ensino no **modelo educacional andragógico** visa à construção do conhecimento pelo autodesenvolvimento, nas dimensões pessoal e social; ou seja, os conteúdos são orientados para o desenvolvimento das potencialidades do estudante; as metas de ensino são construídas e reconstruídas continuamente; e o estudante tem participação ativa na construção do processo de aprendizagem. No dizer de Knowles (1989, p. 83), “a primeira tarefa do professor-facilitador da aprendizagem é ajudar os aprendizes a descobrir ‘o que necessitam saber’ – um processo semelhante ao ‘despertar da consciência’, de Paulo Freire”.

O propósito do conhecimento, na graduação em Fisioterapia, a partir dos documentos de referência, denota uma orientação voltada ao auto-desenvolvimento das potencialidades do sujeito da aprendizagem, de modo que o conhecimento do futuro profissional deve ser construído a partir da vivência e da reflexão crítica sobre

a realidade social e sobre a de saúde. Tanto as DCN como o PPP do Curso de Fisioterapia apresentam como objetivo da formação acadêmica levar os alunos a *aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos*. Delors (2006) define tais escolhas como os pilares fundamentais de aprendizagens, para que a educação contemporânea possa dar conta da missão de transmitir saberes e saber-fazer evolutivos, para que possa capacitar os educandos às competências do futuro. No contexto das profissões da saúde, essa visão da educação se soma à proposta de mudança na formação profissional, que deve englobar a dimensão sócio-política via abordagem crítico-reflexiva da realidade (PPP da UFSM). A organização curricular visa preparar o futuro fisioterapeuta para ser crítico e capacitado a trabalhar em equipe, levando em conta a realidade social. Dentre as competências gerais desejadas para o graduando, nos cursos da saúde, deve-se “priorizar não mais apenas o aspecto cognitivo, mas o desenvolvimento e incorporação de qualidades técnicas e humanistas, (...) que o graduado seja capaz de valorizar, prioritariamente, as necessidades da população, (...) dentro da visão integral” (MARANHÃO, 2003, p. xii). Portanto, não cabe, nesta proposta de formação, projetos de ensino estanques e formatados para ser cumpridos, independentemente do contexto do sistema de saúde e da realidade social.

A prerrogativa de mudança na formação, ainda, tem a enfrentar o histórico modelo tradicional de ensino, orientado pela transmissão do conhecimento e centrado no saber do profissional-docente. Neste ponto crítico de nossa cultura educacional, muito presente nas profissões da saúde, as DCN orientam que os currículos de todas as instituições de ensino superior devem “assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes nacionais devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades/prisões curriculares (...)” (BRASIL, 2001, p. 2). No momento atual, o Curso de Fisioterapia ainda se encontra em fase de implementação da mudança curricular, dada a recente aprovação do seu PPP, abril/2005.

Na análise dos documentos, identifica-se que o projeto pedagógico do Curso de Fisioterapia se apresenta sintonizado com as diretrizes nacionais e com o propósito da educação andragógica, no que se refere à valorização do autodesenvolvimento do estudante no processo de aprendizagem (*aprender a aprender...*); e também à orientação do ensino, que deve responder às necessidades

de aprendizagem. Na graduação em Fisioterapia, o ensino deve ser orientado a partir das necessidades de saúde, no contexto da realidade, e definido a partir das demandas da sociedade em que estão inseridas as práticas de ensino. A aproximação do propósito da educação para a Fisioterapia e para a andragogia está convergente com Feuerwerker *et al.* (2000, p. 50). Estas autoras, ao posicionarem-se em defesa de modelos inovadores de ensino-aprendizagem, entendem que: “Uma das questões fundamentais para a mudança da educação superior em nosso país é a incorporação efetiva, pelas universidades, dos conhecimentos disponíveis sobre a educação de adultos”, tomando como referência o trabalho desenvolvido na educação fundamental. Nesse aspecto, as autoras reportam-se à pedagogia de Paulo Freire. Nesta, a construção do conhecimento novo é feita com base nos conhecimentos prévios que fazem parte do contexto dos aprendizes (FREIRE, 2006).

Considera-se que os conteúdos de ensino da Fisioterapia podem ser consorciados com a bagagem de saberes e, até mesmo, servir como estímulo à descoberta das potencialidades dos acadêmicos. Uma vez que, estes, em geral, já têm demonstrado competências para o gerenciamento na escolha/organização de eventos acadêmicos, como jornadas e atividades de extensão universitária.

### **Natureza do sujeito da aprendizagem**

O conceito do educador a respeito da natureza dos sujeitos da aprendizagem traduz-se em seu comportamento e em suas atitudes perante os sujeitos, no contexto do ensino que, por sua vez, reflete-se no auto-conceito dos estudantes, como seres capazes ou não de gerenciarem o próprio processo de aprendizagem. Um aspecto fundamental da **concepção pedagógica tradicional** é a relação de dependência que se estabelece entre professor e aluno. Ao professor, cabe o poder de explicar o conteúdo, uma vez que seu conhecimento confere-lhe autoridade para ensinar o assunto/área do conhecimento. Diante da concepção do professor sobre a condição de dependência dos alunos, estes assumem o auto-conceito de dependentes do conhecimento/saber do professor. Já a **concepção andragógica** parte do pressuposto que, no adulto, já está internalizado o senso de responsabilidade pela própria vida – que é a definição psicológica de adulto –. “Frente a este autoconceito eles experimentam profunda necessidade de serem vistos e tratados pelos outros como seres capazes de autodiretividade”. As pessoas

adultas se ressentem diante de situações impostas (KNOWLES, 1989, p. 83). Ao educador de adultos, atribui-se a condição de reconhecer nos educandos a capacidade de autodiretividade e a responsabilidade para gerenciar seu processo de aprendizado. Ele deve valorizar a reserva de experiências passadas e a prontidão para aprender dos aprendizes.

Ao analisarem-se, nos documentos orientadores da formação em Fisioterapia, elementos que refletem a concepção docente a respeito dos acadêmicos, verifica-se que as diretrizes nacionais e o PPP da UFSM explicitam a valorização da autonomia e da capacidade dos estudantes no gerenciamento do seu processo de aprendizagem; orientam o estímulo à participação do estudante como sujeito na construção do conhecimento. Tais orientações revelam uma tendência de cunho andragógico sobre a concepção docente a respeito do sujeito da aprendizagem. Apesar disso, na leitura do PPP da Fisioterapia, não se encontra a mesma compreensão a respeito dos estudantes. Destaca-se, ainda, a orientação ao docente: “primar para que o aluno receba uma formação de qualidade (...)” (UFSM, 2005, p. 49). Portanto, o PPP veicula a idéia da passividade do aluno, como ‘receptor’ do conhecimento. Vale lembrar que esse pensamento ainda está muito enraizado na cultura docente da área da saúde, dada a sua origem na educação tecnicista. Nota-se que essa condição de ensino já se mostra em fase de obsolescência, diante da atual orientação para o ensino superior. Entretanto, no cotidiano da sala de aula, os estudantes ainda vivem uma certa acomodação, visto que aceitam conteúdos prontos, passados pelo professor, ou pelo material fotocopiado. Knowles (1989) sugere que os educadores de adultos proporcionem experiências de aprendizagem que ajudem os estudantes adultos a fazer a transição da dependência – centrada no saber do professor, que resulta do modelo tradicional de educação que tiveram até então –, para a aprendizagem autodirigida. Soma-se a isso, Sonzogno (2004, p. 77), a autora propõe que “O professor construa, com seus alunos, atividades de ensino-aprendizagem prazerosas, significativas, que resultem em um aluno mais crítico, mais criativo, capaz de analisar situações”.

O ensino andragógico valoriza o ensino pela experimentação e pela capacidade de formulação de metas de aprendizagem, a partir da vida prática. Já Dewey (1938) defende mais o uso de medidas democráticas para qualificar e enriquecer a experiência de aprendizagem, menos as autocráticas. Nessa ótica de ensino, não há espaço para a postura da autoridade docente com sua bagagem de

conhecimentos e a, conseqüente, submissão do aluno em situação de aprendizagem. Demo (2002) também advoga pela educação emancipatória do ser; pela necessidade de a educação universitária rever-se, em termos instrumentais, em favor de um compromisso construtivo do conhecimento. Este momento atual, reveste-se de uma oportunidade valiosa para se repensar o ensino de Fisioterapia em serviço da construção participativa do conhecimento, por todos os envolvidos.

### **O papel da experiência na aprendizagem**

O papel da experiência na aprendizagem representa os meios e os fins do ato educativo. Para tal ato, considera-se o valor das experiências como recurso válido na condução do processo ensino-aprendizagem e, além disso, a finalidade/destinação do conhecimento. Na **abordagem pedagógica tradicional**, o saber do professor representa a fonte estimuladora para o ato de aprender, e as experiências que fazem parte da realidade do aluno, não são reconhecidas como elementos a serviço da construção do conhecimento. A aprendizagem é vista como um ato mecânico, ou seja, o conhecimento que é transmitido aos alunos, depois deve ser reproduzido, por ocasião da verificação do conteúdo aprendido e, ainda, espera-se que haja retenção de conhecimento para uma aplicabilidade futura. Já na **abordagem andragógica**, o ensino está centrado no sujeito da aprendizagem; portanto, a dinâmica da interatividade é a fonte inspiradora ao ato de aprender. Vale lembrar que: “Os adultos ingressam em uma atividade educacional com mais volume e qualidade de experiências advindas da juventude”, este diferencial – em relação aos estudantes não adultos – apresenta muitas conseqüências favoráveis para a educação de adultos (KNOWLES, 1989, p. 83). Como as necessidades de conhecimento têm aplicabilidade no presente, este fato é mobilizador para o desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes.

A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes também tem sido explorada, na construção do saber, por outros estudiosos em educação. Os princípios da educação de Dewey (1938) se serviam não só das experiências, exitosas e criativas, para dinamizar a aprendizagem, mas também da continuidade do conhecimento adquirido da experiência atual, para fortalecer e qualificar aquelas que vêm depois. Ainda, a pedagogia da alfabetização de adultos também se vale das experiências do contexto vivido dos aprendizes como ferramentas no processo de aprendizagem (FREIRE, 2006). Ocorre outra aproximação dessa perspectiva andragógica de ensino

com o modelo de educação renovada, que visa promover os meios, para um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento. A motivação para aprender resulta de um ato intrínseco, na busca da auto-realização (LIBÂNEO, 2003).

Na análise dos documentos, identifica-se que tanto nas DCN como nos PPP, da UFSM e da Fisioterapia, está expressa a visão do ensino centrado no estudante, este visto como um ser ativo na construção do conhecimento. Resultante disso, devem ser valorizadas suas potencialidades e sua autonomia. Como não se encontra uma menção objetiva a respeito da valorização da experiência no processo ensino-aprendizagem, delinea-se uma proposta de qualificação do ensino superior em Fisioterapia, orientada pela valorização do sujeito da aprendizagem. Proposta que se revela muito sintonizada com a concepção andragógica, no que se refere à centralidade do ensino no sujeito da aprendizagem. Identifica-se como um avanço tal proposta, especialmente, no que concerne à orientação da DCN, por ser esta uma diretriz nacional para o ensino de Fisioterapia em todas as escolas.

### **Controle da experiência de aprendizagem**

Este controle compreende o clima e a orientação da experiência de aprendizagem. Na **educação pedagógica tradicional**, o professor exerce sua autoridade para conduzir o processo, ele planeja e prepara os conteúdos e, depois, transmite aos alunos – por meio de exposição oral, de leitura, ou de recurso áudio-visual –, por fim, avalia o que eles aprenderam. Aos alunos cabe a aquisição do conteúdo. Eles recebem pronto o que lhes cabe aprender e, via de regra, estudam só para passar de ano. A experiência de aprendizagem se assenta na seqüência de objetivos, distribuídos por unidades em que os conteúdos obedecem a uma organização lógica, por níveis de complexidade. Os conteúdos de ensino visam à transmissão da cultura como verdades, e a aquisição do aluno baseia-se na memorização. Já, no **ensino andragógico**, os objetivos/metasp de aprendizagem estão orientados para situações da vida real do ser adulto e visam à solução de tarefas ou de problemas. O educador exerce o papel de facilitador do processo, cabendo-lhe, então: criar um ambiente com o máximo potencial de aprendizagem; auxiliar o educando a criar ou incrementar a sua motivação, para a descoberta de alternativas ou soluções; propiciar um clima de aprendizagem orientado pela ação cooperativa e pela valorização do crescimento do grupo. Se, na pedagogia tradicional, a ênfase centra-se no ensino; na andragogia, ela concentra atenção



sobre as condições que possibilitam a aprendizagem.

No contexto atual, somam-se os dizeres de apelo à mudança do modelo de ensino tradicional a um modelo participativo. Como exemplo, cita-se Batista (2004a, p. 51), que informa ser um consenso, em todos os fóruns de ensino em saúde no Brasil, a atual necessidade de reformulação curricular na graduação, em favor de uma mudança paradigmática da realidade educacional, por uma reorientação do ensino de graduação na área da saúde, vale entender: “Da transmissão da informação à construção do conhecimento; do hospitalocentrismo à diversidade de cenários de ensino e aprendizagem, da centralidade no saber docente à escolha de conteúdos baseada nas necessidades sociais”.

Os documentos analisados apresentam-se orientados por tendências educacionais inovadoras, que valorizam a participação ativa do sujeito, em sua formação acadêmica. A orientação das DCN está contemplada, no PPP da Fisioterapia, no aspecto que se refere à centralidade no sujeito da aprendizagem no processo educativo, e ao papel docente a serviço da construção das metas de ensino, com a co-participação dos estudantes. Desse modo, as metas motivacionais do aluno o mobilizam em busca de soluções e de avanços em um processo de ação-interação-formação crescente, diante dos desafios/problemas a serem resolvidos. Neste caso, o docente precisa investir em situações de ensino que sejam favorecedoras de um aprender significativo (SONZOGNO, 2004). Para tal, devem ser proporcionadas certas condições, como: uso de metodologias diversificadas, que favoreçam dimensões inter e intra-subjetivas (dinâmicas grupais, levantamentos de dados em grupo, seminários, entre outras); viabilização de conteúdos que proporcionem o acesso a conhecimentos relevantes, para a motivação do sujeito que aprende; desenvolvimento de propostas que invistam na contextualização da aprendizagem; busca à historicidade dos temas e suas relações com a prática; valorização do grupo como um espaço que fortalece a aprendizagem, que traz as diferenças de idéias e de saberes; desse modo, estabelecendo redes de saberes entre os sujeitos que aprendem e ensinam (BATISTA, 2004b).

O professor precisa refletir sobre sua didática, encontrar caminhos para repensar sua prática e descobrir-se, para que possa atuar como um catalizador das demandas dos acadêmicos e da realidade social, que se somam com o propósito dos conhecimentos estabelecidos curricularmente. Paulo Freire (2005, p. 30) questiona:

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? O autor faz, ainda, outro questionamento: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Certamente, as respostas levarão os docentes a re-pensarem-se enquanto tal.

### **Avaliação**

Como a avaliação é um elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, a metodologia de avaliação apresenta-se norteada de acordo com o modelo de educação. No modelo de **educação pedagógica tradicional**, o conhecimento está organizado em blocos por disciplinas, conteúdos e níveis de complexidade. A verificação do conhecimento se dá, usualmente, com base em exames, testes ou trabalhos; cuja avaliação é atribuída pelo professor. A classificação por notas/conceitos conduz a um clima de competitividade e de disputa, por posições/premiações, entre os alunos. No **modelo educacional andragógico**, o processo da avaliação se inicia com o reconhecimento do próprio aprendiz de sua necessidade de aprender. O professor e os estudantes desenvolvem, conjuntamente, critérios aceitáveis e métodos para medir o progresso em relação aos objetivos de aprendizagem. Desse modo, se estabelece um movimento contínuo de aprendizagem, com avaliação autogerida ou com processo de diagnóstico e re-diagnóstico. Tal processo se inicia com o autodiagnóstico de uma necessidade educacional e, após certas experiências de aprendizagem, processa-se outra avaliação ou re-diagnóstico. A avaliação é vista como um acompanhamento contínuo, que se estabelece em um clima de cooperação e de confiança (KNOWLES, 1980; 1989). Na avaliação, é discutido o que facilitou ou inibiu a aprendizagem dos estudantes.

A proposta de inovação curricular, para os Cursos de graduação, tem como uma das ‘vigas-mestre’ a mudança na sistemática de avaliação. Se, por um lado, a orientação nacional (BRASIL, 2001) investe em favor de um ensino centrado no estudante, cujo modelo de educação deve estimular práticas de estudo independente, com vistas à autonomia intelectual e profissional, por exemplo, e ainda espelha no estudante uma formação crítica e reflexiva; por outro lado, se se mantivesse intocada a questão da avaliação, por certo os modelos tradicionais de práticas avaliativas não dariam conta da abrangência do desenvolvimento, este almejado para o futuro

profissional. Dias Sobrinho, ao se referir ao papel da avaliação como instrumento de formação cidadã, discorre sobre a avaliação participativa e pondera: “O grande objetivo da avaliação educativa é melhorar a educação” e complementa: “Toda a avaliação há de cumprir uma função reflexiva” (2005, p. 27).

Pela leitura crítica dos documentos, observou-se que está presente a concepção da avaliação como um processo de acompanhamento de caráter formativo. Esta valoriza a autonomia do acadêmico na construção do conhecimento. Ademais, no PPP da Fisioterapia, encontra-se patente, no projeto do Curso, a proposta inovadora sobre o papel da avaliação. Há a orientação para que o processo avaliativo aconteça sob forma de acompanhamento do processo de aprendizagem; e, ainda, para que a avaliação sirva como recurso para despertar no estudante a consciência crítica de seu desenvolvimento profissional. Essa defesa da prática da avaliação, com a finalidade de apreciação, de libertação e não de domesticação, já se apresenta, profundamente, enraizada na pedagogia de Paulo Freire (2005). Encontra-se, em Demo (2002), formulações favoráveis à desmistificação da avaliação. O autor a projeta para fazer parte do cotidiano da escola, do aluno, do professor, do sistema. Entretanto, o autor adverte que o desafio consiste em fazê-la bem, inclusive, propõe inovações que se assemelham aos princípios que estão aqui apresentados. Zanolli (2004, p. 53) também argumenta em favor dessa mudança, ao observar que: “A avaliação do progresso do estudante deve utilizar diferentes técnicas e instrumentos, e ser contínua durante todo o Curso, com caráter não só somativo, mas fundamentalmente formativo”. E Morales (2003, p. 128) expressa que: “A avaliação formativa tem por finalidade fundamental informar os alunos sobre seu próprio aprendizado e também, é claro, o professor, para que tome as decisões oportunas”.

Enfim, toda essa compreensão sobre a avaliação: ela deve ser encarada como um processo dinâmico; deve acompanhar o despertar dos sujeitos da aprendizagem; deve ser um acompanhamento contínuo do processo de ‘aprender-fazer-aprender’ dos sujeitos, revela-se em estreita sintonia com a fundamentação da avaliação do ensino andragógico. Já são muitos os dizeres em favor da avaliação como um processo formativo, dentre eles: Perrenoud (2000); Bordenave e Pereira (2006); Morales (2003); Seiffert e Abdalla (2004).

### **Relacionamento professor-aluno e aluno-aluno**

O relacionamento diz respeito ao clima de inter-relação tanto entre docente-discente, como entre discente-discente, que serve para qualificar o processo de aprendizagem. No modelo de **educação pedagógica tradicional**, o padrão de relacionamento que se estabelece entre o professor e o estudante é o de subordinação dos aprendizes; já entre os estudantes é de disputa individual. Nesta última situação, cabe ao professor exercer um forte controle diante da ansiedade dos alunos, fruto da competitividade entre eles. Pela mesma razão, é importante minimizar a interação entre os estudantes, uma vez que ela pode comprometer o controle na classe. O mais efetivo padrão de interação, na proposta de controle, é aquele no qual o professor é o foco da atenção e o único estímulo. O professor acredita saber o que os estudantes devem aprender; com base nisso, ele planeja as atividades de aprendizagem, provê o material, define os objetivos, penalidades e recompensas e fixa os padrões ou normas esperados.

No **modelo de educação andragógico**, o professor estabelece um determinado relacionamento com os estudantes, de modo que ele serve não só de fonte de consulta, mas também de co-aprendiz. Ele ainda atua mais como um facilitador do que como um preceptor. A maior função de um educador andragógico é ajudar no estabelecimento de situações e de procedimentos que possibilitem aos aprendizes: aprender como dividir as habilidades individuais com o 'outro' e com o professor; aceitar os próprios conhecimentos e os dos outros; dar e receber ajuda e tornar-se colega interdependente e cooperativo mais do que indivíduos isolados e competitivos. Outro aspecto importante, o educador andragógico deve reconhecer o valor e a dimensão do sentimento na situação de aprendizagem. Portanto, ele deve ser capaz de ajudar os estudantes a apreciarem a variedade de elementos que a expressão dos sentimentos produz e como esses elementos são válidos para a aprendizagem.

Na análise dos documentos, observa-se que converge a orientação para a humanização das relações no meio educativo, isso não poderia ser diferente diante das diretrizes orientadoras que centram o ensino no sujeito da aprendizagem. Vale dizer, ele precisa ser acompanhado na dinâmica da avaliação, entre outras orientações. Encontra-se tal idéia em uma das lições do educador Paulo Freire, ao revelar: "Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos" (FREIRE, 2005, p. 145). Esta lógica

em favor do relacionamento respeitoso, dedicado e, ainda, atento aos saberes e às expectativas do sujeito aprendiz, está imersa na teoria andragógica, como um atributo fundamental a qualificar a educação de adultos. Necessitam os professores de futuros profissionais da saúde, primar por relações de afetividade, de respeito e de escuta do 'outro' – que pode ser tanto o estudante, com seus dilemas e anseios de aprender, quanto o usuário do serviço de saúde, em uma situação de prática de ensino. A este pensamento, soma-se o de Batista (2004b, p. 63): “É no transcorrer de práticas, é na troca que se inicia com o aluno, que o docente consegue ver-se mais comprometido com o processo de aprendizagem do aluno e dele mesmo”. Ainda, no dizer da mesma autora: “A aprendizagem pode ser entendida como processo de construção, em que o aluno edifica suas relações e intersecções na interação com outros alunos, professores, pesquisadores, em fóruns de discussão” (BATISTA, 2004b, p. 63).

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, destaca a importância do conceito de educação ao longo da vida, e do dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo, para enfrentar-se os desafios da sociedade em rápida transformação (DELORS, 2006). Convém notar que a humanização dos relacionamentos já parece ser uma prerrogativa de uma ação educadora de abrangência planetária.

Em síntese, a leitura crítica dos documentos permitiu identificar intersecções entre os postulados da andragogia e a proposta político-pedagógica nacional e institucional (UFSM). O que, por si só, já representa possibilidades de avanços sobre o modelo de ensino de graduação em Fisioterapia.

**2. Para identificar possibilidades de aplicação dos princípios da teoria andragógica no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia** analisaram-se tanto os resultados do QOE, do qual participaram os docentes responsáveis pelas disciplinas do Curso de Fisioterapia, quanto os da oficina, que contou com a participação docente, e com uma representação discente, à luz das categorias do estudo.

Neste tópico, apresenta-se a discussão dos resultados do QOE e da oficina. Será mantida como linha condutora dessa discussão as categorias de análise que já foram descritas e contextualizadas, segundo as tendências educacionais,

pedagógica tradicional e andragógica. A partir dos resultados, busca-se identificar as possibilidades de aplicação dos princípios orientadores da andragogia no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia, na UFSM.

Os resultados da primeira parte do QOE revelam que, aproximadamente, cinquenta por cento dos pesquisados está na faixa etária entre quarenta e quarenta e nove anos; e semelhante percentual possui a titulação de mestre, seguida da de doutorado. O que justifica atribuir-se ao grupo um perfil de maturidade e titulação privilegiadas. A prova disso está no resultado da avaliação do INEP (ANEXO B), em que o Curso obteve o conceito “MB”, referente ao corpo docente. Vale lembrar que esta avaliação pontuou a titulação e a produção acadêmica. Tal perfil revela-se como um aspecto favorável para uma mobilização em torno de mudanças no processo ensino-aprendizagem do Curso. Ademais, aproximadamente, dois terços dos docentes ocupam-se de disciplinas teórico-práticas. Isso em certa medida, pode favorecer com mudanças por um ensino mais ativo, quiçá em caráter experimental, em uma disciplina ou parte dela. A título de exemplo, informa-se um relato de experiência no qual se adotou uma estratégia de acompanhamento avaliativo, em uma disciplina. Esta possibilitou a participação ativa dos acadêmicos, tanto na auto-avaliação do aprendizado como na avaliação da própria estratégia, e houve sugestões deles para a continuidade da referida sistemática (VOGT, 2006). Ao abordar o uso de metodologias problematizadoras de ensino, Lochida (2004) também relata que elas podem ser adotadas como proposta curricular, ou como proposta de uma disciplina.

Iniciou-se a oficina com um texto temático (ZANOLLI, 2004) que se refere a metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica. Pelo conteúdo produzido pelos participantes, observa-se que existe a consciência de que o modelo de ensino no Curso de Fisioterapia da UFSM orienta-se pelo ensino tradicional, centrado no professor como responsável pela transmissão do conhecimento. Os professores admitem que detêm a formação técnica, mas não a pedagógica para o exercício da docência. Esta realidade também já foi relatada por autores como Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), que discorrem sobre a situação do professor universitário que, na maioria das vezes, detém o saber específico de sua formação, mas se apresenta despreparado para entender o conhecimento científico do processo ensino-aprendizagem. O mesmo é revelado por Gordan (2004), que revela o desafio da inserção docente nos currículos inovadores dos cursos de medicina,

gerado pelo descomprometimento e também pelo despreparo dos profissionais para o exercício da docência, uma vez que desconhecem a complexidade do processo ensino-aprendizagem. A esses dizeres, somam-se Saraiva e Maynard (2004), que ressaltam a importância da inclusão de disciplinas, na graduação em Fisioterapia, que capacitem o profissional fisioterapeuta para o exercício da docência.

Se o ensino superior das profissões da saúde já enfrentava críticas pelo despreparo docente, mesmo centrado no modelo tradicional de ensino e orientado por práticas de transmissão do conhecimento; atualmente, encontra-se em situação mais adversa ainda, diante da necessidade de mudança para moldes curriculares de ensino ativo. Maia (2004) faz um apanhado sobre as características dos currículos de graduação na área da saúde e contextualiza todo o processo que desencadeou o atual movimento de mudança no ensino dessas profissões. A tônica das experiências inovadoras de formação acadêmica, nessa área, tem se centrado nas metodologias da problematização e da aprendizagem baseadas em problemas (ABP), especialmente, focada nas profissões da medicina e da enfermagem. No entanto se reconhece que é possível a apropriação dos princípios da educação andragógica, para compreender como se processa a aprendizagem de adultos, mesmo que a opção pelo modelo metodológico se defina por outras metodologias já citadas.

Os participantes da oficina reconhecem a fase de transição do currículo tradicional para o novo e também reconhecem a necessidade de mudança ditadas pela DCN e pela política institucional e, até mesmo, pelas cobranças do segmento acadêmico, estas decorrentes da implantação do novo currículo. Na ocasião da realização da oficina, o Curso estava no primeiro semestre da reforma curricular. Há a compreensão de que o PPP do Curso foi construído com o envolvimento do corpo docente, mas o processo, em seu conjunto, deteve-se na reestruturação de disciplinas, carga horária, seqüência curricular, definição do perfil do egresso. Como o processo de reforma curricular não avançou no tocante ao processo ensino-aprendizagem, isso tem gerado insatisfação, não só do corpo discente como do corpo docente. Ouve-se a seguinte expressão: “o currículo está muito bom no papel, mas as práticas de ensino continuam as mesmas”. Nessa mesma direção, Feuerwerker (2000, p. 23) adverte: “As mudanças necessárias no processo de formação profissional não podem ser mudanças de fachada, de rearranjo de cargas horárias ou de introdução de novas disciplinas”. Necessitam ser mudanças

profundas e, necessariamente, têm de ser construídas com base em uma participação ativa e ampla.

Entende-se que, sobre este último aspecto, há um hiato na reformulação curricular do Curso de Fisioterapia, visto que foram realizadas as reformulações na estrutura curricular, mas faltou a capacitação dos envolvidos, docentes e discentes, para a implementação delas, de acordo com os pressupostos filosóficos que justificam a necessidade das mudanças. Acredita-se que é importante a mobilização de toda a comunidade desse Curso, tendo por objetivo uma ampla discussão sobre o modelo de ensino-aprendizagem. Pela análise anterior, no presente estudo, a proposta de mudança no processo ensino-aprendizagem está incluída nas DCN e PPP, porém parece que ela não foi entendida, pela maioria dos envolvidos, se se considerar que o PPP da Fisioterapia em si, centrou os esforços na integralização curricular e na organização das disciplinas.

Reconhece-se que a construção da mudança curricular, no Curso de Fisioterapia, não se desencadeou por uma necessidade dos sujeitos, mas sim por um 'decreto' institucional e também ministerial, mas o mesmo aconteceu com todos os cursos da UFSM, no período de 2004/2005. Fazendo-se um paralelo com a disposição para aprender em adultos, no dizer de Knowles (1980; 1989), ela decorre de uma motivação intrínseca do sujeito da aprendizagem. No caso do PPP do Curso de Fisioterapia, sua construção se efetivou para responder à política institucional, em primeira instância pela Pró-reitoria de Graduação; ou seja, por fatores extrínsecos aos sujeitos envolvidos. O resultado disso reflete-se nas dificuldades apontadas nos relatos da oficina, tais como: falta de discussão e de comprometimento das pessoas; as mudanças estabelecidas no currículo não se refletem nas práticas de ensino; falta de entrosamento entre os docentes das diferentes disciplinas; resistência à mudança, entre outras. Talvez, neste momento, possa-se sugerir, como alternativa, que sejam promovidas mudanças de caráter experimental em algumas disciplinas, como uma estratégia para a transição do modelo tradicional a um outro mais ativo. Necessariamente, essas deveriam se iniciar por um esforço de capacitação dos docentes motivados em operar inovações no modelo de ensino. Mais uma vez, enfatiza-se, que o conhecimento dos princípios da educação de adultos poderia facilitar as mudanças com os docentes. Para Feuerwerker *et al.* (2000), as universidades deveriam incorporar os conhecimentos disponíveis sobre a educação de adultos. As autoras referem-se, neste caso, à pedagogia freireana, para qual o



motor principal da aprendizagem de adultos centra-se na superação de desafios e na resolução de situações-problema. Esta pedagogia, por sua vez, serviu como fonte de referência para o criador da teoria andragógica; na expressão dele (KNOWLES, 1989); o que vem em reforço de tal proposição.

Ainda, com referência aos dizeres dos participantes da oficina, identifica-se o desejo de capacitação, oriundos da necessidade de reciclagem e de re-significação da prática de ensino. Alguns deles exercem auto-crítica em relação ao seu processo de ensinar sem conhecer a utilização do conhecimento, isso acontece nas áreas do conhecimento básico. Uma pequena parcela dos professores refere ter operado mudanças. Eles optaram por um ensino que envolve ação-reflexão no processo de ensino. Se, nesse grupo, já há um terreno fértil a ser potencializado, porque não introduzir os princípios da educação andragógica, uma vez que já existem publicações de experiências inovadoras. Por exemplo, nos últimos Congressos da Rede Unida, foram divulgados muitos relatos de práticas exitosas de transformação do modelo de práticas de ensino, em seus anais.

A seguir, serão discutidas as possibilidades de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no processo ensino-aprendizagem – a partir dos resultados da segunda parte do QOE e dos da oficina pedagógica; especificamente, no universo das categorias de análise –, com vistas a uma contribuição que possa servir para uma re-leitura desse processo no Curso de Fisioterapia.

No que diz respeito ao **propósito da educação**, considerando-se os resultados quantificados, os pesquisados expressam ligeira elevação nos parâmetros de concordância para as variáveis de concepção andragógica em comparação com as de concepção pedagógica tradicional. Vale dizer que os docentes não só acreditam na educação como um recurso a serviço do autodesenvolvimento do estudante, visto que ele deve participar crítica e criativamente no processo ensino-aprendizagem, mas também concordam com o conjunto das variáveis que expressam o perfil pedagógico tradicional, que atribui à educação a finalidade de transmissão da cultura como verdades e valores indiscutíveis. Analisando-se as anotações oriundas da oficina, observa-se que há, da parte dos docentes como da dos discentes, certas resistências: à aprovação da autoridade docente na definição das metas de aprendizagem; ao papel do professor como um guia a ser seguido pelo aluno; à aceitação da maturidade do aluno para decidir o que necessita saber. Também observam-se poucos registros em favor da

visão do professor como um facilitador do aprendiz. Ao examinarem-se as falas, nota-se que a própria expressão 'professor facilitador' pouco significado representa para o grupo. Talvez por ela estar presente nas propostas educativas que se orientam pela construção do conhecimento e não pela transmissão dele.

Zanolli (2004, p. 43) afirma que implementar as metodologias ativas é o grande desafio para os professores de escolas médicas, uma vez que, em maioria, eles formaram-se no modelo de ensino baseado em metodologias tradicionais. Nestas, bastava dominar o conteúdo para ser um bom transmissor de conhecimentos. "Conhecimentos, habilidades e atitudes médicas não são como moléstias contagiosas que possam ser transmitidas de uma pessoa para outra", advoga o autor e completa "Os conhecimentos devem ser construídos pelos estudantes, a partir de seus conhecimentos e culturas prévias, por meio de um processo de ação-reflexão-ação". Cabe dizer que esta cultura formativa está plenamente sintonizada com o ideário do ensino ativo. No caso do citado autor, ele se refere, especificamente, às metodologias problematizadoras, ao ensino médico na área clínica. Guardadas as devidas proporções, pode-se inferir que essa concepção da centralidade do ensino no sujeito da aprendizagem está coerente tanto com os princípios andragógicos quanto com as diretrizes curriculares do ensino superior.

Em síntese, identifica-se, no conjunto dos dados, em primeiro lugar, que existe uma certa abertura para a mudança, tendo em vista que há valorização do diálogo professor-estudante para a definição das metas de aprendizagem. Isso se apresenta como um campo fértil para a introdução dos princípios do ensino andragógico. Em segundo lugar, mesmo tendo presente também a idéia da centralidade do professor na decisão e na transmissão do conhecimento, ao trabalhar-se, no grupo, a primeira situação, esta naturalmente poderá ir se modificando, por uma diversificação dos recursos da didática no processo de ensino.

Os resultados que se referem à **natureza do sujeito da aprendizagem** demonstram-se pouco expressivos. Nas respostas do QOE, as variáveis andragógicas – que dizem respeito ao aluno como sujeito da aprendizagem – estão um pouco mais valorizadas, ao passo que as assertivas do perfil pedagógico tradicional permanecem no ponto de neutralidade, portanto, não se revelam definidas para essa tendência; o mesmo aconteceu na leitura dos agrupamentos. São poucas as produções textuais decorrentes da oficina que expressam uma

concepção definida sobre o estudante como sujeito no processo ensino-aprendizagem. Mas os registros selecionados, no item dos resultados, indicam compreensões com a condição de dependência do aluno em relação ao professor; outros consideram a individualidade do aprendiz, no que tange às suas dúvidas e aspirações para aprender; à bagagem de experiências; e, ainda, referem que tais particularidades merecem a devida atenção do professor.

Ao compararem-se esses dados com os da categoria anterior, há coerência, uma vez que, naquela, está revelada a idéia da centralidade do professor no processo de ensino na expressão dos docentes e na dos discentes. Portanto, ela se contrapõe a que pressupõe a centralidade no sujeito da aprendizagem. Segundo Knowles (1989), no ensino tradicional, o conceito do professor a respeito dos alunos é o de que eles são personalidades dependentes de seu estímulo e de seu saber. O que também passa a valer em relação ao autoconceito dos próprios aprendizes. Em decorrência disso, por um lado, vê-se a onipotência do saber docente e a conseqüente passividade do aluno em situação de ‘pretensa’ aprendizagem. Zanolli (2004), ao traçar um paralelo entre a metodologia tradicional e a ativa, estabelece um quadro de mudanças: do ensinar-aprender, mediante a “observação passiva dos estudantes, para o aprender a aprender, com a participação ativa dos aprendizes; da clássica inquisição do professor ‘como você ainda não sabe?’, para ‘o que você ainda não sabe?’, ajudando o estudante a identificar hiatos” na aprendizagem. Atitudes como essa, seguramente, conduziriam os acadêmicos a uma postura pró-ativa no caminho da autodiretividade, durante a construção de seu conhecimento, ou seja, por uma orientação andragógica, que, a seu turno, revela-se como desafiadora e estimuladora para os futuros profissionais, neste caso, os da Fisioterapia.

Em síntese, sugere-se alguma forma de movimento pela mudança dessa concepção. Tal investimento deve, necessariamente, iniciar-se pela capacitação docente e discente, para desenvolver o potencial pela autodiretividade dos discentes e para habilitar os docentes para metodologias ativas, cujo ensino apresenta-se centrado no sujeito do processo ensino-aprendizagem.

No que concerne ao **papel da experiência na aprendizagem**, os resultados quantificados revelam que houve mais concordância dos docentes nas variáveis de orientação pedagógica tradicional – que expressam a centralidade do professor no processo de ensinar e motivar os alunos –, em detrimento das variáveis de orientação andragógica – que reconhecem o valor da opinião, da capacidade de

auto-aprendizagem e das experiências dos sujeitos da aprendizagem –. Já, os dados decorrentes da oficina resultam dos apontamentos da observadora e da gravação das discussões. Nesses registros, os pesquisados reconhecem que o modelo atual de ensino, na graduação em Fisioterapia, é o pedagógico tradicional. Porém, um aspecto relevante que partiu dos comentários do grupo expressa a necessidade de mudanças no ensino e também na capacitação docente; os participantes admitem haver não só despreparo para operar com metodologias novas, mas ainda as naturais resistências às inovações. No que se refere ao papel das experiências prévias dos estudantes, para o enriquecimento do processo de aprendizagem, apesar das tentativas da moderadora, para focalizar a discussão na temática, o grupo voltava-se para os aspectos da necessidade de capacitação para a implementação das propostas do PPP. Tal preocupação parece condizente com a realidade, considerando-se que ainda predomina, no Curso, a tendência pedagógica tradicional, já reconhecida pelos pesquisados.

Compreende-se que há possibilidades de mobilizar o corpo docente e o discente em prol das mudanças no processo ensino-aprendizagem, ou seja, de ir ao encontro da introdução de princípios da educação andragógica, uma vez que os professores admitem a necessidade de capacitação e expressam o desejo de que a UFSM possa dar os suportes necessários, para a efetivação das inovações decorrentes do processo de reforma curricular. Quiçá o Curso, um dia, possa sintonizar as metas didáticas com a visão de Paulo Freire, que assim se refere sobre o ato educativo: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. O mesmo autor questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com indivíduos?” (FREIRE, 2005, p. 30). Convive-se, no cotidiano do Curso de Fisioterapia, com acadêmicos que já possuem conhecimentos de outras áreas do saber, como: dança, yoga, educação física, música, pedagogia, entre outras. Será que são exploradas as habilidades/potencialidades dos estudantes, no contexto ensino-aprendizagem?

De acordo com Knowles (1989), a quantidade e a qualidade das experiências dos sujeitos da aprendizagem geram muitas conseqüências para a educação de adultos. Em vista disso, acredita-se que, no ensino de Fisioterapia, no caso das competências acadêmicas acima citadas, elas revestem-se de úteis oportunidades para enriquecer o processo educativo, especialmente na condução

das aulas práticas. Sonzogno (2004) postula em favor da função docente como mediadora e favorecedora de aprendizagens significativas que não só valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, mas também estabelecem a relação dos conteúdos com a prática profissional e, ainda, com outras disciplinas.

No que tange ao **controle da experiência de aprendizagem**, os resultados quantitativos traduzem uma variabilidade das respostas que oscilaram entre as duas tendências, pedagógica tradicional e andragógica; além disso, os escores mantiveram-se próximos do indicador da neutralidade. Por um lado, há concordância dos pesquisados nas assertivas que privilegiam a autoridade docente na condução do processo ensino-aprendizagem; por outro, há também a aceitação das assertivas de predomínio andragógico, que se expressam pela valorização da co-participação dos estudantes e do professor na decisão e na condução do processo de aprendizagem. Diante desse panorama transparece uma relativa flexibilidade de pensamento dos pesquisados, portanto, facilita para discutir-se, por exemplo, sobre diversificação de cenários de aprendizagem. Nessa mesma linha argumentativa, pode-se citar Feuerwerker *et al.* (2000, p. 19): “Contra a concepção hegemônica tradicional, busca-se construir o conhecimento a partir da problematização da realidade, da articulação teoria-prática, da interdisciplinaridade e da participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem”.

Quando analisados os resultados da oficina, embora se pretendesse identificar a percepção das pessoas sobre o papel tanto do docente como do discente na condução do processo de ensino, observou-se que as discussões e os textos síntese do grupo giraram em torno da inconformidade com o processo de implementação do PPP da Fisioterapia. Novamente, as falas denunciam a falta de acompanhamento, da infra-estrutura, da avaliação e da discussão, no decorrer da implantação do projeto, pelos órgãos dirigentes da instituição. Identifica-se, nessa situação, duas possibilidades explicativas: ou a implantação de uma nova proposta pedagógica está desestabilizando as rotineiras práticas e as concepções de ensino, que se construíram ao longo dos vinte e cinco anos do Curso; ou a anunciada mudança gerou a necessidade de verbalização das inquietações. Uma outra possibilidade, talvez, deva-se ao desconhecimento dos pesquisados sobre os fundamentos do modelo de ensino ativo; por causa disso, o termo ‘professor facilitador’ não lhes provocou o efeito de impacto, para centrarem as discussões, como se esperava que acontecesse. Com referência aos apelos por atitudes da

instituição, para acompanhamento e capacitação, em virtude das demandas decorrentes da implementação do PPP, é possível ponderar que as pessoas precisam estar sensibilizadas para acatar qualquer chamamento para refletir e avaliar sobre o seu fazer. Se não tivesse sido oportunizado momentos reflexivos, por ocasião da pesquisa, será que as pessoas se mobilizariam para participar de algum evento que fosse promovido institucionalmente, sobre capacitação ou sobre avaliação do processo, na instituição em sua totalidade? A oficina possibilitou um momento de reflexão na intimidade do Curso, por isso se acredita que ela tenha conseguido atingir seus objetivos e também tenha despertado nas pessoas o desejo de continuar com outros encontros em que sejam problematizadas tais temáticas.

O entendimento de que o processo ensino-aprendizagem precisa flexibilizar-se ao contexto da realidade, também já fazia parte da proposta de ensino de Carl Rogers (1969), citado em Bordenave e Pereira (2006, p. 47). O autor asseverava que “A função da educação não deveria ser ensinar, mas facilitar a mudança e a aprendizagem”. O papel do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem, mesmo não sendo um discurso novo, está sendo resgatado. Em síntese, considera-se, que no percurso metodológico por um ensino ativo, aí incluído o andragógico, ao docente cabe desempenhar a função de um catalisador das demandas dos sujeitos da aprendizagem, que serão somadas ao propósito de conhecimentos estabelecido. Nessa concepção educativa, o estudante interage constantemente na construção do seu conhecimento; desse modo, suas metas motivacionais mobilizam-no em busca de soluções e de avanços, em um processo de ação, interação e formação crescente diante dos desafios ou dos problemas a serem resolvidos.

Os resultados oriundos do tema **avaliação** revelam que as respostas não se mostram definidas por uma ou outra tendência de ensino, inclusive, elas mantiveram-se no escore que sinaliza a neutralidade, se se considerar os indicadores quantitativos. Pela observação das assertivas, verificou-se que os pesquisados tendem a valorizar a autoridade docente na definição dos meios e dos resultados avaliativos, mas eles reconhecem que o valor ‘nota’ não deve ser o único referencial a validar o conhecimento. Pela análise dos dados da oficina, torna-se evidenciada a dificuldade das pessoas em abordar, incisivamente, a favor ou contra os sistemas usuais, como provas e trabalhos, mas já não é novidade tal situação, quando se trata da temática avaliação. Os autores que se dedicam a explorar o

tema, consideram este um assunto crítico. Rossetto *et al.* (2005) situam a avaliação como um dos pontos mais polêmicos da atividade educacional. Verifica-se, pelas falas dos pesquisados, que poucos chegam a mencionar a possibilidade de haver outro sistema avaliativo que não seja por provas ou por trabalhos. Por outro lado, eles denotam a compreensão da necessidade de acompanhamento do processo de aprendizado dos alunos, isto é, da importância de considerá-los como individualidades. Transparece a idéia da autoridade docente nessa tarefa, porque não há menção que sinalize para a possibilidade de o estudante participar de tal processo. Entretanto, eles reconhecem as possibilidades de inclusão do sujeito da aprendizagem no processo avaliativo, já que a participação dele pode contemplar tanto a auto-avaliação do seu desempenho, ante as metas de ensino-aprendizagem, quanto a avaliação da disciplina ou atividade de extensão e, até mesmo, da atividade docente no transcorrer dos conteúdos. Nessa linha argumentativa, Vasconcelos e Brito (2006, p. 50) citam a concepção de Paulo Freire sobre a avaliação pedagógica: “É a principal ferramenta do processo educacional consciente e, por isso, a avaliação deve contribuir com o crescimento do educando e do educador, observar verdades, reconhecer, reorganizar, reconduzir”. Diante das prerrogativas orientadoras do ensino superior, faz-se urgente avançar nas discussões sobre a avaliação. Perrenoud (2000, p.146), ao abordar sobre a avaliação formativa, argumenta: “Uma avaliação sincrônica, normativa e comparativa é um obstáculo maior à diferenciação do ensino e à individualização dos percursos de formação. Logo, romper com essa forma de avaliação é essencial”, mas o autor refere não renunciar a sistemática de avaliação. Adentrar nessa área já não é o propósito deste estudo, porém é importante esclarecer que existem muitas publicações sobre o tema. O uso do portfólio tem se mostrado como uma ferramenta metodológica muito adequada ao propósito da avaliação formativa, conforme apresentam: Shores e Grace (2001); Alvarenga (2001); Seiffert (2001); Villas Boas (2005); entre outros.

Com referência ao **relacionamento professor-aluno e aluno-aluno**, os resultados quantitativos informam que os docentes manifestam concordância com as variáveis de orientação andragógica, e discordância com as pedagógicas tradicionais. Na oficina, o tema foi abordado sobre a questão da competitividade no meio acadêmico, e as respostas ficaram orientadas para a valorização dela, se for usada com o objetivo de estimular a auto-superação. Em síntese, observa-se que os

docentes valorizam não só o clima de bom relacionamento deles com os estudantes e destes entre si, mas também o respeito com os saberes e as limitações de cada um. Em favor dessas considerações, Sonzogno sugere que: “O professor construa, com seus alunos, atividades de ensino-aprendizagem prazerosas, significativas, que resultem em um aluno mais crítico, mais criativo, capaz de analisar situações, não se esquecendo de uma relação professor-aluno também afetiva” (2004, p. 77).

Vale lembrar que, no modelo de ensino pedagógico tradicional, o relacionamento professor-aluno está pautado na autoridade docente, por isso tem um caráter verticalizado, justamente para garantir a respeitabilidade e a disciplina na classe. Entre os alunos, prevalece a competitividade e as disputas por premiação/classificação. Já no modelo andragógico, o relacionamento é horizontalizado, porque prevalece o respeito e o interesse mútuo pelo crescimento do grupo, há permanente troca de saberes entre professor-estudantes adultos.

Para Sonzogno, “diferentemente de uma pedagogia tradicional, na qual o conceito de ‘homem universal’ estava posto e se planejava a partir do conceito de ‘aluno ideal’, hoje está implícito no fazer docente o reconhecimento das diferenças entre os seres humanos” (2004, p. 77). Encontra-se, em Bordenave e Pereira (2006), o padrão de comunicação e interação multilateral entre alunos e professor, que se baseia em relacionamentos horizontais, em que todos aprendem pela troca de conhecimentos e de habilidades. Os autores fazem a ressalva de que tal “padrão de relacionamento traz um sério desafio a professores e alunos acostumados ao ensino tradicional” (p. 133).

Pelo apanhado geral das avaliações individuais sobre a participação na oficina, percebe-se que as pessoas reclamaram da falta de tempo para discutir e refletir mais sobre os temas, o que revela uma predisposição à continuação do diálogo sobre a temática trabalhada. Aspecto esse reforçado pelos elogios e pela satisfação com a oportunidade de parar para pensar sobre o momento atual do Curso de Fisioterapia, em uma atividade integrada com os docentes e os discentes. Ocorreram manifestações de avaliação positiva do encontro, com sugestões de continuidade desse tipo de atividade com a comunidade do Curso. Espera-se que tal atividade aconteça com os outros cursos da saúde, na UFSM.

Cabe dizer que o momento atual do Curso de Fisioterapia encontra-se na transição de um currículo instalado há mais de vinte anos para um novo currículo orientado pelas DCN e pelo PPP, recém-aprovado. Neste, estão instituídas



mudanças na organização das disciplinas, das cargas horárias, das práticas integradas à rede de saúde; porém, no tocante à dinâmica do processo ensino-aprendizagem, esta ainda permanece inalterada. Já há cobrança institucional pela avaliação do processo de reforma curricular, o que certamente demandará envolvimento de todo o corpo docente e discente. Assim, a construção da mudança resultará do maior ou menor empenho e da superação de todos os envolvidos.

É importante lembrar que os dizeres em defesa do ensino andragógico até mesmo do ensino ativo, tendem, muitas vezes, a hostilizar e a combater o ensino pedagógico tradicional. Entretanto se faz necessário refletir, com ponderação, sobre as tentativas de inversão de um modelo de ensino tradicional instituído. É preciso reconhecer que tal mudança não se processa instantaneamente, nem sem esforço, porque tanto os docentes como os estudantes, em geral, têm internalizado o padrão do modelo de ensino orientado pelo da tendência pedagógica tradicional. Em decorrência disso, alterar a cultura referente a atribuições de ambos, professor e alunos, nem sempre se revela uma tarefa fácil. No dizer de Gordan (2004), muitas vezes, os docentes questionam sobre a natureza das mudanças, porque elas implicam em modificações comportamentais, às quais muitos não estão dispostos a se submeterem. Por isso, talvez, como estratégia, a mudança deva ser iniciada por experiências nucleares e ser socializada aos pares, assim, podendo se configurar como uma alternativa mais viável para mudar a realidade. Portanto, deve-se ter consciência da necessária cautela sobre a realidade que envolve o universo da Universidade, pois esta, sendo um espaço plural, abarca diferentes projetos pedagógicos até mesmo as diferenças no interior de cada curso e, ainda, distintos graus de amadurecimento docente.

## 6 CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo teve por objetivo analisar a possibilidade de aplicação dos princípios da teoria andragógica, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia, da Universidade Federal de Santa Maria. Para isso, buscou-se refletir sobre as possíveis contribuições dos princípios da andragogia no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Fisioterapia. Observou-se que os documentos que norteiam essa formação estão orientados por diretrizes inovadoras para o ensino superior, e os princípios andragógicos parecem colaborar com esse propósito. Ainda, procurou-se verificar a possibilidade de aplicação dos princípios da andragogia no processo ensino-aprendizagem, levando em conta a tendência educacional dos docentes e dos discentes do referido Curso. Eles reconheceram a inadequação do ensino tradicional diante das demandas do novo currículo; expressaram a necessidade de capacitação deles, pois acreditam que tais mudanças poderão qualificar o ensino de Fisioterapia. Tal postura se reveste de uma oportunidade para promover espaços de reflexão, de proposição e de implementação de atitudes sintonizadas com o PPP, que orienta a formação acadêmica. Considera-se que conhecer o modelo de ensino andragógico – que valoriza: a construção do conhecimento; o estudante como sujeito no processo ensino-aprendizagem e o valor de sua experiência no processo de ensino; o papel do professor como facilitador da autodiretividade do aprendiz, na condução do ensino; a co-participação deste nos processos de avaliação; e o relacionamento respeitoso pela individualidade dos sujeitos –, pode contribuir para alcançar patamares mais enriquecedores na organização curricular e para conduzir o processo ensino-aprendizagem no Curso de Fisioterapia, da Universidade Federal de Santa Maria.

A partir dessas reflexões, conclui-se que o modelo de educação superior tem se norteado pelo ensino tradicional, entretanto as diretrizes nacionais orientam para as inovações curriculares, e a comunidade do Curso de Fisioterapia da UFSM ou está envolvida no processo de mudança, ou aceitou o desafio da mudança, o que se reveste como possibilidade de aplicação dos princípios andragógicos no processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia. Considera-se que a aceitação da comunidade do Curso para participar das etapas desta pesquisa, já demonstra uma disposição

para discutir e repensar as práticas de ensino-aprendizagem. Em face disso, vislumbra-se que os princípios andragógicos, à luz das categorias analisadas, lançam possibilidades de contribuição no Projeto Político-Pedagógico desse Curso.

O horizonte, até então descortinado, permite sugerir **ações/pesquisas futuras** que possibilitem avançar nesta temática:

- No âmbito do próprio Curso de Fisioterapia, dar continuidade às oficinas de sensibilização, por meio de temas como: educação de adultos, ensino ativo, avaliação, entre outros; tendo-se o cuidado não só de levantar a demanda por área de interesse, mas também de capacitar docentes e discentes para exercerem a inovação;

- Ampliar a pesquisa para outros do Centro de Ciências da Saúde da UFSM e também para cursos de Fisioterapia da Região/Estado;

- Fomentar a criação de um fórum permanente interdisciplinar dos Cursos da Saúde, para discussão e acompanhamento da reforma curricular nestes Cursos na UFSM.

Como possíveis **limitações do estudo** houve a restrição no número de participantes do segmento discente. Explica-se: como o QOE (HADLEY, 1974) foi elaborado para professores de adultos, ele foi aplicado somente aos docentes do Curso de Fisioterapia; contudo, na oficina, optou-se por estender a participação aos acadêmicos (uma representação por semestre do Curso).

Em vista disso, entende-se que seria diferente a apreensão da percepção dos participantes, no que se refere aos temas trabalhados na oficina, se mais acadêmicos compusessem os grupos. Talvez uma maior participação deles funcionasse como um fator desinibidor, visto que estavam em minoria em cada grupo, se comparados com o número de docentes.

Por outro lado, a abrangência dos temas talvez tenha limitado a exploração das discussões nas oficinas. Como os pontos temáticos foram organizados em seis categorias de análise, isso demandou maior controle do tempo para a exploração de cada temática. Como consequência, transpareceu, na avaliação dos participantes (APÊNDICE A), uma reivindicação de mais tempo para melhor explorar os temas na oficina. Eles explicitaram, como um aspecto relevante, a falta de tempo para uma discussão mais ampla dos pontos temáticos.

Por fim, diante dos resultados expressados neste estudo, cabe lembrar que não se deve esperar uma transformação radical e abrupta da cultura educacional do

ensino superior, uma vez que ela é originária do modelo flexneriano, instalado desde o início do século passado, e tal projeto de ensino ainda se encontra muito arraigado no imaginário dos docentes e também no dos discentes. O caminho da mudança deverá se construir com a capacitação dos envolvidos, para que haja uma transição, cada vez maior, de um modelo em decadência a outro que se revela mais enriquecedor e coerente com as atuais demandas da sociedade. A divulgação deste trabalho poderá suscitar outros olhares para a realidade da formação acadêmica tanto na área da Fisioterapia quanto em outras áreas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIGENOR; MILITÃO, Rose. **S.O.S.:** dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. 200p.

ALCALÁ, Adolfo. **Es la andragogia una ciência?** Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos6/anci/anci.shtml>>. Acesso em: 16 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Propuesta de una definición unificadora de andragogia.** Caracas, Venezuela: U.N.A., 1997.

ALMEIDA, Márcio (Org.). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área da saúde.** Londrina: Rede UNIDA, 2003.

ALVARENGA, Georfrávia M. Portfólio: o que é e a que serve? **Olho Mágico,** Londrina, v. 8, n.1, p.18-21, 2001.

ALVES, Elioenai D. **O agir comunicativo e as propostas curriculares da enfermagem brasileira.** Pelotas: Ed. Universitária/UFPel; Florianópolis: UFSC, 2000. (Série Teses em Enfermagem, 24).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Nildo A. Planejamento na prática docente. *In.* BATISTA, Nildo A.; BATISTA, Sylvia H. (Orgs.). **Docência em saúde:** temas e experiências. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004a. p. 35-56.

BATISTA, Sylvia H. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. *In.* BATISTA, Nildo A.; BATISTA, Sylvia H. (Orgs.). **Docência em saúde:** temas e experiências. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004b. p. 57-74.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Qualitative research for education:** an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. Constituição Federal, Capítulo III – **Da educação, da cultura e do desporto**. Seção I, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas de pesquisa envolvendo seres humanos** – Resolução 196/96. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – CNE/CES. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional**. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Sistema de Avaliação da Educação Superior. Avaliação código 6607. **Manual de avaliação do Curso de Fisioterapia**. 2004.

BROCKETT, Ralph G.; HIEMSTRA, Roger. **Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice**. London and New York: Routledge, 1991. Disponível em <<http://www.distance.syr.edu/sdlindex.html>>. Acesso em: 01 Jun. 2005.

CANDAU, Vera M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARLSON, Robert. Malcolm Knowles: apostle of andragogy. **Vitae Scholasticae**, v.1, n.8, p. 217-234, Spring, 1989.

CAVALCANTI, Roberto de A. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**. Paraíba, n. 6, ano 4, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 16 jul. 2005.

CONNER, Marcia L. **Andragogy and pedagogy**. Ageless Learner, 1997-2003. Disponível em: <<http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>>. Acesso em: 11 Mar. 2004.

DALL' AGNOL, Clarice M.; TRENCH, Maria H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Rev. Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, jan. 1999.

DEBUS, Mary. **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales**. Washington D. C.: Academy for Educational Development, 1997. 96p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DEWAR, Tammy. **Adult learning online**. Resume. Mai. 1996. Disponível em: <[www2.lynn.edu/academics/distance/LynnWow/pages/faculty\\_relevant\\_articles\\_2...](http://www2.lynn.edu/academics/distance/LynnWow/pages/faculty_relevant_articles_2...)> Acesso em: 09 ago. 2005.

DEWEY, John. Democracy and Education, 1916. *In*. **Institute for Learning Technologies Digital Classics**. Disponível em: <<http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>>. Acesso em: 19 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *In*. RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. (Orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 15-38. (Coleção: Educação superior em debate, v. 1).

DOMINICÉ, Pierre; FINGER, Matthias. **L'éducation des adultes en Suisse**. Zurich: Pro Helvetia, 1990. 93p.

DONALDSON, Joe F.; GRAHAM, Steve. A model of college outcomes for adults. **Adult Education Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 24-40, nov. 1999.

FARIAS, Dione R. **Faxina na vida**. *Jornal A Razão*, 28 ago. 2006. p. 02.

FEUERWERKER, Laura C. M. A construção de sujeitos no processo de mudança na formação dos profissionais de saúde. **Divulgação em Saúde para Debate**. Rio de Janeiro, n.22, p. 18-24, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre as experiências de mudança na formação de profissionais de saúde. **Olho Mágico**. Londrina, v. 10, n. 3, p. 21-26, jul./set. 2003. [Tradução

adaptada da Conferência proferida pela autora em 26/05/2003, durante o V Congresso Nacional da Rede UNIDA, realizado em Londrina-PR].

FEUERWERKER, Laura; KALIL, Maria E.; BADUY, Rossana. A construção de modelos inovadores de ensino-aprendizagem: as lições aprendidas pela Rede UNIDA. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 49-62, dez. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRITSCH, Philippe. **L'Éducation des adultes**. Paris: École Pratique des Hautes Études: Mouton Library, 1971.

GARANHANI, Mara L. *et al.* Princípios pedagógicos e metodológicos do currículo de enfermagem. *In.* DELLAROZA, Mara S. G.; VANNUCHI, Marli T. (Orgs.) **O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade**. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 35-57.

GALVÁN, Clara Inês Argumedo. **La educación de jóvenes y adultos**. Disponível em: <<http://www.fundamento.antropologico.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2004.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é pedagogia**. 3. reimpr. da 3. ed. de 1996. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, 193).

GIBBONS, Heather S.; WENTWORTH, George. **Andragogical and pedagogical training differences for online instructors**. Brenau University, Gainesville, Georgia, Mar. 2001. Disponível em: <[http://www.uned.es/catedraunesco\\_ead/publicued](http://www.uned.es/catedraunesco_ead/publicued)>. Acesso em: 05 fev. 2005.

GORDAN, Pedro A. Currículos inovadores: o desafio da inserção docente. *In.* BATISTA, Nildo A.; BATISTA, Sylvia H. (Orgs.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 187-200.

GRATTAN, C. Hartley. **Educação de adultos: idéias norte-americanas de 1710 a 1950**. Tradução de Raul de Polillo. São Paulo: IBRASA, 1964.



GUTIÉRREZ, Jaime C.; JIMÉNEZ, Enrique M. **Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas subescolarizadas**. Disponível em: <[http://www.yosipuedo.com.ar/art\\_canfuz\\_marbot.htm](http://www.yosipuedo.com.ar/art_canfuz_marbot.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2005.

GOECKS, Rodrigo. **Educação de adulto**: uma abordagem andragógica. Disponível em: <<http://www.andragogia.com.br>>. Acesso em: 28 out. 2003.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*. MINAYO, Maria C. de S. (Org.) *et al.* **Pesquisa social**: Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HADLEY, Herschel N. **Development of an instrument to determine adult educators' orientation**: andragogical or pedagogical. (Doctoral dissertation) – Boston University School of Education, Boston, 1974.

HAIR JR., Joseph F *et al.* **Análise multivariada de dados**. Tradução de Adonai Schlup Sant'Anna e Anselmo Chaves Neto. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARTREE, A. Malcolm Knowles's theory of andragogy: a critique. **International Journal of Lifelong Education**, n.3, p. 203-210, 1984.

HOLMES, Geraldine; ABINGTON-COOPER, Michele. Pedagogy vs. andragogy: a false dichotomy? **The Journal of Technology Studies**, v. 26, n. 2, Summer-Fall, 2000. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Summer-Fall2000/holmes.html>>. Acesso em: 07 Jun. 2005.

IERVOLINO, Solange A.; PELICIONI, Maria C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

IOCHIDA, Lucia C. Metodologias problematizadoras no ensino em saúde. *In*. BATISTA; BATISTA (Orgs.). **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 153-166.

IVAMA, Adriana M. ; BATISTA, Cleide V. M.; SILVA, Regina M. R. e. Repensando os estágios. (Núcleo de Apoio Pedagógico/CCS/UEL). **Olho Mágico**. Ed. Especial, nov. 1999. Disponível em: <[http://www.ccs.uel.br/olhomagico/espec\\_novembro/enfoque.htm](http://www.ccs.uel.br/olhomagico/espec_novembro/enfoque.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2006.

KNOWLES, Malcom S. **The adult education movement in the United States**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1962.

\_\_\_\_\_. **The adult learner: a neglected species.** 2. ed. Huston: Gulf Publishing Company, 1978.

\_\_\_\_\_. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.** 2. ed. New York: Association Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **The making of an adult educator: an autobiographical journey.** San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass Inc., 1989.

LEOPARDI, Maria T. *et al.* **Metodologia da pesquisa na saúde.** Santa Maria: Pallotti, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LINDEMAN, Eduard C. **The Meaning of Adult Education.** New York: New Republic, 1926. Redistributed edition 1989.

LLOSA, Sandra *et al.* La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 22-34, set./dez. 2001.

LUDOJOSKI, Roque L. **Andragogía o Educación del Adulto.** México: Editorial Guadalupe, 1972.

MAIA, José A. O currículo no ensino superior. *In.* BATISTA, Nildo A.; BATISTA, Sylvia H. (Orgs.). **Docência em saúde: temas e experiências.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 101-133.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARANHÃO, Efrem. A construção coletiva das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação da saúde: uma contribuição para o sistema único de saúde. *In.* ALMEIDA, Márcio. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área da saúde.** Londrina: Rede UNIDA, 2003.

MÁRQUEZ, Adriana. *Andragogía: propuesta política para una cultura democrática en educación superior.* *In:* ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO. 1., 1998, Santo Domingo, República Dominicana, **Palestra.** Santo

Domingo, República Dominicana, 1998. Disponível em: <[http://ofd\\_prd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html](http://ofd_prd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html)>. Acesso em: 05 fev. 2005.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *et al.* **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. Tradução de Gilmar S. Ribeiro. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MOURA, Ana M.M. de; AZEVEDO, Ana M.P. de; MEHLECKE, Querte. **As teorias de aprendizagem e os recursos da Internet auxiliando o professor na construção do conhecimento**. Disponível em: <[http://www.uel.br/seed/nte/as\\_teorias\\_de\\_aprendizagem\\_e\\_a\\_internet.htm](http://www.uel.br/seed/nte/as_teorias_de_aprendizagem_e_a_internet.htm)> Acesso em: 13 set. 2005.

NIETSCHE, Elisabeta A. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. *In.* Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção. SAUPE, Rosita (Org.). **Série Enfermagem-REPENSUL**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP. **Towards a Developmental Theory of Andragogy**. Nottingham, Malaysia: University of Nottingham Department of Adult Education, 1983.

PEREIRA, Júlio C.R. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

REDE UNIDA. Contribuição para as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação da área da saúde. **Revista Olho Mágico**, Edição Especial, nov. 1999. Disponível em: <[http://www.ccs.uel.br/olhomagico/espec\\_novembro/enfoque.htm](http://www.ccs.uel.br/olhomagico/espec_novembro/enfoque.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2006.

RICHARDSON, Roberto J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSALES, Jose Vicente. **La andragogia como disciplina científica**. Disponível em: <<http://www.esse.mil.ve/grupocaracas/rosales1.htm>>. Acesso em: 24 out. 2003.

ROSSETTO, Edilaine G. *et al.* Avaliação do processo de ensino e aprendizagem. *In.* DELLAROZA, Mara S. G.; VANNUCHI, Marli T. (Orgs.). **O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec, 2005. Capítulo 4.

ROSSI, Elaine (Org.). **Ensino e saúde**: práticas educacionais multidisciplinares. Curitiba: Editora Maio, 2004.

RUUD, Johan T. Universities and adult education. *In.* **The European Universities and adult education**: report on the European Seminar Oslo, Norway: Scandinavian University Books, 1963.

SARAIVA, Simone A.; MAYNARD, Kenia. A capacitação pedagógica para o docente de fisioterapia. **Fisioterapia Brasil**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 369-374, set./out. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 26. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Ed./ Autores Associados, 1980.

SEIFFERT, Otilia M. L. B.; ABDALLA, Ively G. Avaliação educacional na formação docente para o ensino superior em saúde. *In.* BATISTA, Nildo A.; BATISTA, Sylvia H. (Orgs.). **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 167-185.

SEIFFERT, Otilia M. L. B. Portfólio e avaliação do aluno: como desenvolvê-lo. **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2001.

SEPÚLVEDA, Leandro; GUTIÉRREZ, Gonzalo. Notas sobre educación y trabajo en América Latina en la última década. **Revista Digital UMBRAL 2000**, n. 13, set. 2003. Disponível em: <<http://www.reduc.cl/reduc/sepulveda13.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2005.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Canthy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SMITH, Mark K. **Andragogy**. Nov./2002. Disponível em: <[andragogy@theinformal educationhomepage](mailto:andragogy@theinformal educationhomepage)>. Acesso em: 02 mar. 2004.

SONZOGNO, Maria C. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. *In*. BATISTA, Nildo A.; BATISTA, Sylvia H. (Orgs.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 75-84.

SOUZA, Paulo R. **A educação de jovens e de adultos no Brasil (1996) no contexto da educação fundamental**. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto do Brasil. Conferência Regional Preparatória. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, julho 1997). Brasília, 1998.

SOUZA, Antonio A. *et al.* **Andragogia: novas perspectivas no ensino da administração**. Disponível em: <<http://www.aquiweb.com.Br/plínio/publicações/andragogia.htm>>. Acesso em: 28 out. 2003. 10 p.

TENNANT, Mark. **Psychology and adult learning**. 2. ed. London: Routledge, 1997.

TURATO, Egberto R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1998. Disponível em: <<http://www.vsy.fi/eaea/eng/confinl.html#top>>. Acesso em: 18 mai. 2004.

\_\_\_\_\_. **Documents of previous UNESCO Conferences on Adult Education**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/publications/confitea>>. Acesso em: 05 feb. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico**. Imprensa Universitária-UFSM, 2000. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. **Relatório da proposta de construção do projeto político-pedagógico do curso de fisioterapia da UFSM**. Processo administrativo nº 23081.014983/2004-46, 2004.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto político-pedagógico: Curso de Fisioterapia**. Imprensa Universitária-UFSM, 2005.

VALLE, Angela del. La educación de las personas adultas: temporalidad y universidad. **Revista Educación – PUC del Perú**. v. 9, n. 18, set. 2000. Disponível em: <<http://www.pucp.edu.pe/publicaciones/rev-aca/educacion>> Acesso em: 04 mar. 2004.

VASCONCELOS, Maria L. M. C.; BRITO, Regina H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Makenzie de Pesquisa, 2006.

VERNER, Coolie; BOOTH, Alan. **Educación de adultos**. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971.

VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, Maria de N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 08 mai. 2006.

VOGT, Maria S. L. Uma estratégia de acompanhamento avaliativo de uma disciplina da graduação em Fisioterapia. **Olho Mágico**. v. 13, n. 2, p. 351, abr./jun. 2006. [Anais do VII Congresso Nacional da Rede Unida, Curitiba, 15 a 18 de julho de 2006]

WANDSCHEER, Elvis A. R.; FARIAS, Graziela F.; KEMEL, Samir B. Como nos tornamos professores? **Jornal A Razão**, Santa Maria, 25 ago. 2006. p. 2.

ZANOLLI, Maurício B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica. In. MARTINS, João J. N *et al.*. **Educação médica em transformação**: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: HUCITEC, 2004. p. 40-61.

## APÊNDICE A – Avaliação dos participantes de cada oficina.

<b>Cód.</b>	<b>De que você menos gostou?</b>	<b>De que você mais gostou?</b>	<b>Dê sugestões</b>
P7. I	- Da pressão com relação ao tempo, embora entenda que faz parte da metodologia. Me pareceu que tolhe um pouco a espontaneidade nas discussões.	- Da oportunidade de refletir sobre tema tão atual.	- Solicitar, com maior ênfase, o cumprimento do horário (de chegada), por parte dos participantes do grupo, para não comprometer o andamento do trabalho. Poderá inclusive com isso, diminuir a pressão que coloquei na folha azul (de que você menos gostou).
P1. I	- Nada registrado.	- Interação, discussões, e conhecer novos colegas, troca de idéias, novos conhecimentos.	- Seria melhor estratificar o grupo, isto é, formar um grupo que representasse uma amostra do curso.
A1. I	- Acho que foi tudo válido.	- O melhor apresentado, nesta tarde, para a integração entre os alunos e professores. A discussão foi válida; pois, a partir de diferentes pontos de vista, várias opiniões podem ser acrescentadas, enriquecendo o conhecimento de todos presentes. Foi uma excelente iniciativa esta oficina.	- Os alunos dos semestres iniciais devem ser convidados a participar.
P10. I	- O aprisionamento temático a horários não flexíveis.	- As discussões sobre o processo de ensino.	- Assessoria para gravação e redação. O relator não deve ser membro do grupo, quando isso constranger. Preocupar-se menos com o método, a técnica da oficina, deixar isso mais subjetivo.
P3. I	- Os componentes do grupo acabam se empolgando e fica difícil controlar o tempo.	- Gostei muito da maneira como foi preparado o trabalho realizado nesta tarde. Todas as etapas foram importantes e todo o grupo participou. Parabéns! E obrigada pelo convite.	- O trabalho do relator deve ser revisto. Difícil para uma pessoa fazer este trabalho e, ao mesmo tempo, participar do grupo.
P2. I	- Ter mais tempo para a leitura dos textos e, com isso, poder discutir mais.	- Colocar para fora nossos anseios, e saber que os colegas também apresentam esses questionamentos, incertezas e dificuldades para as perguntas, sem respostas!	- Sem sugestões; talvez novas oficinas para que possamos discutir mais.
P6. I	- O tempo restrito para reflexão.	- Possibilidade de re-pensar o papel de docente como “ensinador” (autocrítica).	- Que as tarefas sejam determinadas com maior clareza para melhor objetividade.
P8. I	- A reflexão e o conflito interno (foi tanto o melhor quanto o pior, engraçado não?).	- A recepção (o clima, o ambiente preparado). A dinâmica de Grupo. A reflexão que levou ao conflito.	- A oficina está nota 10. Parabéns pela organização.
A2. I	- 1. A leitura das sínteses poderia ser desnecessária? 2. A leitura dos textos individuais talvez um pouco extensa?	- 1. Todas as opiniões sendo ouvidas e res-peitadas. 2. A participação em conjunto do grupo para as conclusões. 3.Coffe break.	- Utilizar as inscrições para a fala. (respeitar as inscrições).
P4. I	- O fato negativo, desta tarde chuvosa e fria, foi constatar que ainda estamos em busca de algo que não se concretizou ... com o qual nós sonhamos, mas não sabemos como fazer, ou não estamos instrumentalizados para realizar.	- Ver que ainda existem pessoas que compartilham de idéias que podem transformar esta sociedade.	- Discutir perfil profissional. Discutir atribuições administrativas.
P9. I	- Achei um pouco extenso os questionamentos, mas altamente válidos.	- ambiente (pessoas descontraídas), apesar de os questionamentos serem debatidos seriamente.	- Sem sugestões.
P5. I	Participante saiu antes do final da oficina, por isso não registrou a sua avaliação		
P6. II	- Grupo pequeno para tirar idéias para a tese, é representativo?	- Da oportunidade de discutir o processo de aprendizagem.	- Levar adiante propostas feitas na oficina.
P5. II	- Nada!	- A temática parece muito complicada, no entanto exige reflexão e propicia idéias, pensamentos, divagações e questionamentos. Enfim, valeu a pena!!	- Desejo apenas (no mínimo, na verdade) amor / boa sorte / tranquilidade no doutorado! Te amo!

P2. II	- Penso que poderíamos ter mais tempo para discutir.	- Adorei a oficina, em especial os textos e as trocas de experiências (especialmente pela presença dos alunos!). Pena que tivemos pouco tempo.	- Seria interessante termos mais tempo pra discutir!!!
P3. II	- Pouco tempo para as discussões.	- Os temas e a dinâmica utilizada.	- Promover mais freqüentemente esses encontros. Para podermos conhecer os colegas e trocarmos experiências.
P1. II	- Nada registrado.	- Importante o refletir. – Renasci para continuar a lutar. – Aprendi a aprender como fala um autor que não lembro o nome no momento.	- Isto deveria ser permanente e não temporário em relação a seu trabalho. – Continue este, e continue sendo a pessoa maravilhosa que você é.
A2. II	- Nada registrado.	- Debate igualável entre os alunos e os professores e ver a vontade dos professores de mudar e presenciar que eles se importam com o aluno.	- Que todos os professores e alunos tenham o conhecimento do que foi debatido.
A3. II	- Pouco papel para considerações.	- O assunto da sua tese é bem interessante, nos faz refletir sobre a vida acadêmica. Foi de fundamental importância a participação de professores e acadêmicos pra debater juntos os assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem. Gostei da dinâmica.	- Participação de mais acadêmicos.
A1. II	- TEMPO... poderíamos ficar um dia, alguns dias, debatendo sobre esse tema devido a sua abrangência.	- INTERAÇÃO... do grupo que foi muito participativo e reflexivo.	- Sem sugestões ... apenas gostaria de parabenizar a professora pela iniciativa!
P4. II	- Gostei tanto que queria mais tempo de oficina, como também mais tempo de discussão.	- Repensar as práticas educativas.	- Que o estudo (oficinas) seja divulgado e adotado pelo curso e departamentos envolvidos.
P1. III	- Nada registrado	- A oficina proporcionou uma reflexão sobre vários aspectos relacionados ao ensino aprendido, que nos permite repensar nossa atitude pedagógica.	- Nada registrado
P7. III	- Nada registrado	- Discussões muito interessantes, sugerindo importantes ferramentas para avaliação de problemas.	- Mais tempo para uma melhor argumentação.
P9. III	- Não que, especificamente, não tenha gostado, mas o ponto negativo foi o pouco tempo para discutirmos mais assuntos de tal relevância.	- Pontos positivos: assuntos relevantes e significativos para o processo de aprendizagem. Excelente trabalho.	- Continuidade nas discussões.
A1. III	- Não chega a ser ponto negativo, mas se todos os professores e os alunos (representantes) estivessem em um mesmo encontro (difícil) poderia se mais rico. – Mais tempo.	- Foi tudo positivo! A reflexão é sempre válida.	- Que o resultado constituísse um “documento” ao departamento e levasse à mudança!
P5. III	- Quem sabe mais explicitação das experiências pessoais.	- Um processo de interação altamente produtivo, troca de experiências e vivências.	- Renovar encontros dessa natureza. Se for prudente, levar às instâncias superiores.
A2. III	- Alguns comentários fugiram muito dos temas e, devido a isso, outros temas ficaram com pouco tempo de discussão.	- Foi bastante proveitoso saber das opiniões dos professores sobre os aspectos discutidos.	- Fazer um relatório (resumido) sobre os resultados, para saber como foram as outras oficinas. Seria bastante interessante fazer outras, para que possamos nos dar conta dos problemas e pensar em soluções.
A3. III	- Não teve pontos negativos.	- Pontualidade e controle do horário e a riqueza das discussões.	- Que seja um encontro único, com representantes de alunos de cada um dos semestres.
P4. III	- Tempo, o assunto deveria ser dividido em mais encontros de menos tempo.	- Nada registrado.	- Deveriam ocorrer encontros com os coordenadores.
P8. III	- Não teve nenhum item que eu possa elencar.	- Todas as técnicas aplicadas foram positivas.	- Deveria ter mais oficinas para discussão do assunto.
P2. III	- Nada registrado.	- Dinâmica. Organização. Entrosamento de grupo.	- Realizar outro encontro, pois foi ótimo. Parabéns!
P3. III	- Pouco tempo para a oficina.	- Mesmo assim, foi possível abrir uma série de discussões importantíssimas para a prática docente/discente, ensino/aprendizagem.	- Que haja um modo de manter esses fóruns.
P6. III	Participante saiu antes do final da oficina, por isso não registrou a sua avaliação.		



## APÊNDICE B – Questionário de orientação educacional (QOE).

### UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

Prezado(a) Professor(a)!

Convido-o(a) a participar da presente pesquisa, que tem por objetivo verificar a aplicabilidade dos princípios andragógicos no contexto do processo de ensino-aprendizagem da Fisioterapia. Agradeço a sua colaboração em fornecer as informações abaixo. No presente questionário, há algumas afirmações sobre educação, ensino e aprendizagem. Essas foram escolhidas para expressar diferentes pontos de vista.

Toda a informação será tratada de maneira que assegure total sigilo.

### **Parte I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PROFISSIONAIS**

1. Sexo: ( ) F ( ) M

2. Formação:

- ( ) Graduação
- ( ) Pós-Graduação
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado
- ( ) Pós-doutorado

3. Idade:

- ( ) < de 20                      ( ) de 20 a 29                      ( ) de 30 a 39
- ( ) de 40 a 49                      ( ) de 50 a 59                      ( ) ≥ de 60

4. Formação na graduação: (assinalar mais de uma alternativa se necessário)

- ( ) na saúde
- ( ) na educação
- ( ) nas ciências humanas/sociais
- ( ) nas ciências exatas/tecnológicas

Se sua área de formação não está listada, indique-a: \_\_\_\_\_

5. Formação na pós-graduação: (marque mais de uma alternativa se necessário)

- ( ) na saúde
- ( ) na educação
- ( ) nas ciências humanas/sociais
- ( ) nas ciências exatas/tecnológicas

Se sua área de formação não está listada, indique-a: \_\_\_\_\_

6. Você exerce a docência em disciplina(s): (marque a opção em que você desenvolve a maior parte da sua carga horária)

- ( ) teórica
- ( ) teórico-prática
- ( ) prática
- ( ) estágio

## **Parte II – QUESTIONÁRIO SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

Para cada afirmação, por favor, marque um "X" diante dela, ou escreva no espaço apropriado. Escolha o espaço que indica melhor sua atitude ou melhor posição – o quanto você concorda ou discorda com a afirmação. As cinco posições para escolher são:

<b>CT</b>	Concordo totalmente com esta afirmação
<b>C</b>	Concordo com esta afirmação
<b>I</b>	Estou em dúvida sobre esta afirmação, para concordar ou discordar dela
<b>D</b>	Discordo desta afirmação
<b>DT</b>	Discordo totalmente desta afirmação

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	
( )	( )	( )	( )	( )	1. A educação deveria focalizar no que é certo, seguro e duradouro.
( )	( )	( )	( )	( )	2. O ensino efetivo deveria ser medido pelo crescimento dos alunos, na avaliação de suas próprias opiniões, atitudes e comportamentos.
( )	( )	( )	( )	( )	3. Os alunos precisam de um professor decidido, que possa direcionar a aprendizagem deles.
( )	( )	( )	( )	( )	4. É difícil impedir as pessoas de aprenderem.
( )	( )	( )	( )	( )	5. A aprendizagem é um processo intelectual de compreensão de idéias (conceitos) e aquisição de habilidades.
( )	( )	( )	( )	( )	6. A aprendizagem efetiva ocorre, com mais freqüência, quando os alunos participam ativamente na decisão do que deve ser aprendido e como deve ser aprendido.
( )	( )	( )	( )	( )	7. Aplicar provas/exames regularmente motiva os alunos a aprender.
( )	( )	( )	( )	( )	8. A organização do conteúdo e a seqüência das atividades de aprendizagem deveriam ser provenientes das necessidades dos alunos, com a participação deles.
( )	( )	( )	( )	( )	9. Deveria ser responsabilidade do professor avaliar o desempenho dos estudantes e atribuir-lhes as notas.
( )	( )	( )	( )	( )	10. Os alunos são as melhores fontes de idéias para melhorar o ensino e a educação.
( )	( )	( )	( )	( )	11. A competição entre os alunos estimula o interesse pela aprendizagem.
( )	( )	( )	( )	( )	12. Pelo seu comportamento, um professor deveria mostrar a cada aluno que as capacidades e as experiências deles são respeitadas e valorizadas.
( )	( )	( )	( )	( )	13. Um professor deveria ajudar os alunos a aceitarem valores da nossa sociedade.
( )	( )	( )	( )	( )	14. Ver a educação como transmissão unilateral de conhecimento, é obsoleto.

CT	C	I	D	DT	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Os alunos tendem a ser muito parecidos entre si.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. É responsabilidade do professor motivar os alunos a aprender o que eles precisam aprender.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. A explicação clara do professor é o elemento essencial para a aprendizagem efetiva.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. A principal responsabilidade do professor é ajudar os estudantes a escolherem e a desenvolverem suas próprias orientações para aprender.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Um bom professor toma decisões sobre o que deveria ser ensinado, quando e como.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Um professor, raramente, precisa conhecer os alunos como indivíduos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Um professor não deveria mudar suas decisões sem boas razões.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Enfatizar a eficiência no ensino, freqüentemente, bloqueia o desenvolvimento de um clima efetivo de aprendizagem.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. A avaliação, em um programa de educação de adultos, deveria obedecer os mesmos critérios da educação em geral.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. A avaliação do desempenho deveria ser, primeiramente, responsabilidade do aluno, já que ele possui os elementos necessários para tal.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. A competição entre os alunos promove presunção, egoísmo e inveja.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Um professor deveria discutir suas dúvidas e seus saberes com os alunos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Um professor deveria assegurar que suas perguntas e questionamentos conduzam seus alunos à verdade.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. As mudanças de comportamento que o aluno deseja fazer, e que o professor pode ajudar, deveriam ser definidas a partir dos objetivos educacionais.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. A maioria dos alunos está apta a manter suas próprias emoções sob controle.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Os alunos são muito competentes para escolher e realizar seus próprios projetos de aprendizagem.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Um professor deveria ajudar os alunos a libertarem-se de hábitos e padrões rígidos de pensamento que bloqueiam o seu crescimento.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Os melhores atributos de um professor são dominar a matéria e ter habilidade de explicá-la (demonstrá-la) claramente e de maneira interessante.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. É melhor, para os alunos, criarem suas próprias atividades e materiais do que o professor fornecê-los.

CT	C	I	D	DT	
( )	( )	( )	( )	( )	34. Um professor deveria pedir tarefas e avaliá-las.
( )	( )	( )	( )	( )	35. O uso do conteúdo programático pontual, geralmente, bloqueia a percepção do professor em relação às necessidades dos alunos.
( )	( )	( )	( )	( )	36. Um programa de educação de adultos deveria ser avaliado somente em termos dos objetivos peculiares a ele.
( )	( )	( )	( )	( )	37. A competição entre os alunos desenvolve coragem, determinação e aplicação.
( )	( )	( )	( )	( )	38. Um professor deveria proporcionar oportunidades para um relacionamento cordial com os alunos e entre os alunos.
( )	( )	( )	( )	( )	39. A educação deveria levar as pessoas a terem metas que resultassem em uma forma de viver sensata e organizada.
( )	( )	( )	( )	( )	40. A educação deveria aprimorar, nos alunos, a avaliação crítica da nossa sociedade e motivá-los a ter um comportamento criativo e satisfatório.
( )	( )	( )	( )	( )	41. Geralmente, os alunos não sabem o que é melhor para eles.
( )	( )	( )	( )	( )	42. Quando um professor comete um erro, ele, provavelmente, perde o respeito dos alunos.
( )	( )	( )	( )	( )	43. A maturidade depende mais do desenvolvimento contínuo do senso crítico do que da evolução do conhecimento.
( )	( )	( )	( )	( )	44. Os alunos, freqüentemente, são dispersivos, seja intencionalmente ou não.
( )	( )	( )	( )	( )	45. Os programas de ensino que dizem exatamente o que deve ser aprendido e como, dificilmente ajudam o aluno.
( )	( )	( )	( )	( )	46. Deixar o aluno determinar os objetivos de aprendizagem, é muita perda de tempo em discussão.
( )	( )	( )	( )	( )	47. A preocupação principal de um professor deveria ser com as necessidades imediatas do aluno.
( )	( )	( )	( )	( )	48. As notas deveriam ser um indicativo claro de domínio do conteúdo ou de habilidade do que foi ensinado.
( )	( )	( )	( )	( )	49. Tarefas dadas pelos professores tendem a restringir aprendizados significativos dos alunos.
( )	( )	( )	( )	( )	50. Os testes/verificações preparados pelos alunos, geralmente, funcionam tão bem quanto os preparados pelo professor.
( )	( )	( )	( )	( )	51. As metas que um aluno estabelece para si mesmo são as bases para uma aprendizagem efetiva e não aquelas do professor.
( )	( )	( )	( )	( )	52. A missão de um professor é ajudar cada aluno a aprender aquilo que ele decide que irá ajudá-lo a alcançar suas metas pessoais.
( )	( )	( )	( )	( )	53. Se um professor não for cuidadoso, os alunos tiram vantagem.

CT	C	I	D	DT	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54. Considerando os possíveis efeitos nos estudantes, um professor, geralmente, deveria ser mais cuidadoso e deveria evitar arriscar.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55. A aprendizagem significativa é pouco provável se não houver um clima de cooperação, que encoraje os alunos a arriscar e a experimentar.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56. Um professor que não planeja cuidadosamente o trabalho para uma aula, está tirando vantagem da ignorância dos alunos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57. Para usar a experiência dos alunos e fontes para aprendizagem, faz-se necessário a realização de mais atividades em grupo do que métodos, tais como aulas expositivas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58. Manter um relacionamento impessoal com os alunos, é uma boa regra no ensino.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59. O planejamento das unidades de trabalho deveria ser feito pelos alunos e professor conjuntamente.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60. O bom ensino é sistemático, estabelece e cumpre um plano e um calendário claros.

Profª Maria Saleti Lock Vogt  
 Deptº de Fisioterapia – CCS/UFMS  
 Fone: 3226 2442 ou 9118 4074  
 E-mail: masavo@terra.com.br

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE  
 PROGRAMA DE DOUTORADO

**Título: Os princípios andragógicos no contexto do processo de ensino-aprendizagem da Fisioterapia**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convida-se você a participar em nossa pesquisa. Ela se justifica diante do propósito de contribuir para uma análise do atual modelo de ensino da Fisioterapia, já que as diretrizes curriculares nacionais, para os cursos da saúde, e o projeto político-pedagógico institucional indicam a necessidade de mudanças no modelo de formação profissional. Pretende-se, como objetivo, analisar a possibilidade de aplicação dos princípios da educação de adultos no ensino da Fisioterapia. O registro se dará pelo preenchimento do questionário, em anexo, e pelas informações e fotografias, obtidas na oficina de trabalho. Vale esclarecer que todos os dados servirão apenas aos objetivos deste estudo, portanto, manter-se-á o sigilo sobre a identificação das informações e respeitar-se-á a vontade do participante na utilização de imagens que servirão para a ilustração da oficina. Por se tratar de coleta de informações de caráter voluntário, informa-se que esta pesquisa não oferece riscos físicos ou psicológicos. Afirma-se, ainda, que, independentemente de uma resposta de aceitação ou discordância em participar, o respondente não sofrerá nenhuma represália moral e/ou constrangimento pessoal. Caso você não concorde em responder ao questionário, ou em colaborar em qualquer outro momento, mesmo que inicialmente tenha aceitado participar, você poderá voltar atrás em sua decisão, sem nenhum prejuízo. O desenvolvimento, os resultados e as publicações da pesquisa resultarão benefícios, na forma de informações e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria.

Tendo ficado esclarecido tanto o objetivo da pesquisa, como a confidencialidade das informações e a garantia de manutenção dos meus direitos, caso resolva não colaborar mais com a pesquisa, declaro que: (Marcar com “ X ”)

1 - ( ) Aceito participar da pesquisa, portanto, aceito responder ao questionário.

2 - ( ) Não aceito participar da pesquisa.

Ass.: Autora da pesquisa \_\_\_\_\_ CI N°: 1009629757.

Ass.: Pesquisado(a): \_\_\_\_\_ CI N°: \_\_\_\_\_

**Localização da pesquisadora:** Departamento de Fisioterapia, CCS, UFSM.

Fones: (55) 3220 8234 ou (55) 3226 2442 ou (55) 9118 4074.

Obs.: O presente termo de consentimento constará de duas cópias, uma ficará com o pesquisado e a outra em poder da pesquisadora.

## APÊNDICE D – Fotos dos momentos do acontecer grupal nas oficinas.

**FOTO 1** – Esclarecimentos da moderadora.

Momento em que a moderadora apresentava o material contido no envelope, explicava aos participantes sobre o acordo grupal e as atividades, na oficina II.

**FOTO 2** – Interação na discussão e reflexão coletiva.

Momento de reflexão compartilhada pelo grupo, na oficina III.

**FOTO 3** – Leitura individual.

Momento de leitura do texto inicial, na oficina I.

Interação do grupo em torno do lanche, oficina III.



FOTO 4 – Momentos de descontração.

Momento do sorteio e entrega do arranjo de flores, em agradecimento pela presença, oficina II.



FOTO 5 – Encerramento da oficina.

Dedicação no preparo da sala para receber os convidados



FOTO 6 – Organização prévia da sala para a oficina.



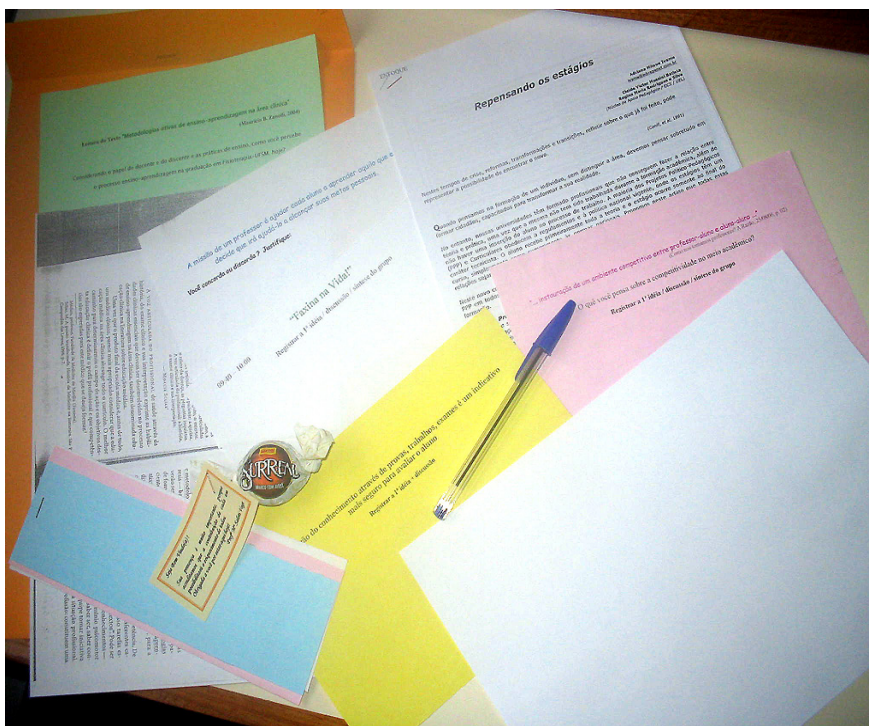


FOTO 7 – Conteúdo de cada envelope entregue aos participantes.

## APÊNDICE E – Programa das oficinas.

Em: / /

13:30 – 13:45 = Acolhida + apresentações, cada pessoa apresenta outra para haver descontração no grupo.

13:45 – 14:10 = Texto de abertura, apresentado pela moderadora, com os objetivos do trabalho e explicações sobre: o que é uma Oficina, o papel da observadora e o do redator.

14:10 – 14:45 = Texto “*Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica*” (Maurício Zanolli, 2004). Leitura silenciosa e resposta individual à questão: **Considerando o papel do docente e do discente e, ainda, as práticas de ensino, você percebe o processo de ensino-aprendizagem na graduação em Fisioterapia-UFSM, hoje?**

14:45 – 15:00 = Mensagem “O ABRAÇO”, momento de descontração, cada participante deve abraçar pelo menos quatro pessoas.

15:00 – 15:10 = *A missão de um professor é ajudar cada aluno a aprender aquilo que ele decide que necessita para alcançar suas metas pessoais.* - **Você concorda ou discorda? Justifique.**

**15:10 – 15:30** = Recorte: *Faxina na Vida - Construimos o equilíbrio e a harmonia de nossas emoções ao longo da experiência de vida, portanto, somos o que pensamos (...)* nenhuma certeza é válida para todos, tudo é relativo às inclinações e às utilidades de cada qual (...) - *A Razão*, 28/08/06, p. 02. **Refletir sobre essa assertiva, considerando a percepção que se tem em relação aos alunos em situação de aprendizagem.**  
1ª idéia + discussão + síntese do grupo.

15:30 – 15:50 = Texto: *Repensando os estágios* (Adriana M. Ivama, 1999). **Leitura + breve discussão.**

15:50 – 16:00 = Intervalo e lanche.

16:00 – 16:30 = *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 - Diretrizes Curriculares Nacionais, Art. 9º.* **Como se caracteriza, de um modo geral, a condução do processo ensino-aprendizagem da Fisioterapia na UFSM?** Síntese individual + grupo discussão + síntese dos dizeres do grupo

16:30 – 16:50 = *A verificação do conhecimento através de provas, trabalhos, exames é um indicativo mais seguro para avaliar o aluno.* 1ª idéia + discussão. **A avaliação deve valorizar ...** . Síntese das idéias do Grupo

16:50 – 17:10 = Relacionamento – (...) *instauração de um ambiente competitivo entre professor-aluno e aluno-aluno* (...). **O que você pensa sobre a competitividade no meio acadêmico?** 1ª idéia + discussão + síntese das idéias do grupo

17:10 – 17:30 = **avaliação** individual escrita + **encerramento**, sorteio do presente (flores da mesa)

## APÊNDICE F – Registros da observadora: impressões gerais sobre cada oficina.

### Oficina I

Parece existir, ainda, bastante resistência a realizar mudanças de modelo de ensino-aprendizagem, principalmente por parte dos docentes; também os discentes, embora mais avançados e com idéias claras e específicas sobre alguns focos da discussão, deixam transparecer, em alguns momentos, reflexos/réplicas do modelo atual, em que foram formados. Com isso, percebe-se que, mesmo fazendo críticas bastante profícuas ao modelo atual, eles citam exemplos que não fazem conexão com essas críticas, portanto, acabam validando o modelo que os formou, ou os está formando. Os docentes parecem preocupados e querendo mudanças; porém, em suas falas, destacam a necessidade de “estudos profundos” para conhecer e aplicar um novo modelo. Ao mesmo tempo, acentuam a responsabilidade não só do MEC de sintonizar e implementar uma política com o novo modelo, mas também da UFSM e do CCS, que foram imputados como responsáveis primeiros para dar conta de uma mudança, a partir de reflexões como: o que somos? que perfil temos? Parece haver um descompasso entre o querer dos docentes e a realidade institucional. Isso está revelado nas falas, nos depoimentos e nas críticas.

O grupo parece não perceber que as mudanças também são pessoais. Ele pontua mais as mudanças como estruturais e também um pouco culturais (entende que seja por modismo do que por outras razões). Em alguns momentos, o grupo acentua críticas ao modelo atual, responsabiliza chefias de departamento, coordenações de curso, direção de centro, reitoria, governo (mas se mantém alheio, como expectador, nessa crítica). Em outros, acentua qualidades do modelo atual.

Com percepções contraditórias, mas também ávido de transformações, no encerramento, o grupo mostrou-se disposto, solidário, feliz com a oportunidade desse evento e finalizou o encontro solicitando que tal tipo de espaço seja contínuo, a fim de propiciar mudanças reais no Projeto Político-Pedagógico do Curso.

### Oficina II

O grupo, inicialmente, pareceu estar um pouco tímido, mas aos poucos, ao longo das discussões, os participantes foram se soltando. Destacaram-se, nas discussões, docentes da área básica, uma professora substituta e as acadêmicas. Os professores: coordenador e chefe do departamento justificaram a ausência. Uma professora do quadro efetivo do Departamento de Fisioterapia pouco se posicionou, já outra exibiu idéias não muito claras ante o grupo. No tom grupal, destacaram-se: o olhar das discentes em todos os pontos discutidos, a distância do ciclo básico e profissionalizante e as dificuldades sentidas pelos professores dos básicos. À medida que os trabalhos se desenvolviam, os membros do grupo relaxavam e se expressavam mais. Embora cansativa, a oficina teve uma participação efetiva até o fim, sendo referidos elogios à iniciativa do tema na tese da doutoranda. Esta, como moderadora, deu explicações necessárias sem conduzir a respostas e reorientou o grupo, adequadamente, sempre que se fez necessário. A participação do relator (externo) foi positiva tanto para o relaxamento quanto para a participação do grupo.

### Oficina III

Em relação à moderadora do grupo – a cada nova oficina, parece haver mais desprendimento e relaxamento para orientar os participantes, principalmente no que se refere às explicações e à reorientação para a discussão. As dinâmicas usadas foram oportunas. Os textos foram adequados para suscitar as discussões. Parece haver o entendimento, não só da moderadora, mas ainda dos participantes, de que um espaço reflexivo é essencial para o reordenamento e re-oxigenação do Curso, segundo previsões estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico.

Em relação aos participantes – semelhante aos grupos anteriores, no início, houve uma certa timidez. As falas eram mais curtas e demoravam a se estabelecer. Porém, na discussão sobre a “Faxina na vida” deu-se um bom aquecimento e foi preciso intervenções da moderadora para encerrar (fazendo *feedback* com o grupo), e para conduzir a discussão ao tema que, pelo empolgação dos participantes, fugiu momentaneamente do foco.

A participação foi maior entre professores do Departamento de Fisioterapia e de outros três dos sete departamentos presentes e, ainda da aluna ‘A1. III’. Esta referiu, em seus depoimentos, o desagrado com a mudança curricular e com a falta de apoio e de organização do Curso para tal adaptação. A intervenção gerou motivação para depoimentos de professores (de compreensão do fato, ou de explicações). A aluna ‘A3. III’ apenas assistiu às discussões, sendo a única participante que não se manifestou. O grupo manteve-se atento e ativo durante todas as tarefas; ao final, referiu desejo de continuidade dessa atividade e apresentou congratulações à iniciativa e à organização da pesquisadora.

A participação do relator externo foi altamente positiva. Os resumos das discussões contemplaram, devidamente, as falas dos participantes.



Ao finalizar o relato a observadora manifestou:

— Parabéns Saleti, adorei te acompanhar!

## APÊNDICE G – Análise descritiva das variáveis, da parte II, do QOE.

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínima	Máxima	DP/M
V1	35	2.7714286	1.3303187	1.0000000	5.0000000	0,4
V2	37	4.1621622	0.8979456	1.0000000	5.0000000	0,2
V3	36	1.9166667	0.9964222	1.0000000	4.0000000	0,5
V4	36	3.4166667	1.1307393	1.0000000	5.0000000	0,3
V5	37	1.7837838	0.8210811	1.0000000	4.0000000	0,4
V6	37	3.9189189	0.9243129	2.0000000	5.0000000	0,2
V7	37	3.1621622	1.1669884	1.0000000	5.0000000	0,3
V8	37	3.3513514	1.0332316	2.0000000	5.0000000	0,3
V9	37	2.3513514	1.0059881	1.0000000	5.0000000	0,4
V10	37	3.6216216	1.0368583	1.0000000	5.0000000	0,2
V11	37	3.1621622	1.0141640	1.0000000	5.0000000	0,3
V12	36	3.9722222	0.8778581	2.0000000	5.0000000	0,2
V13	37	2.5135135	1.2161328	1.0000000	5.0000000	0,4
V14	37	4.4594595	0.7671953	3.0000000	5.0000000	0,1
V15	37	3.7567568	1.0111986	2.0000000	5.0000000	0,2
V16	37	1.9729730	0.8971091	1.0000000	4.0000000	0,4
V17	37	2.0810811	1.0375821	1.0000000	4.0000000	0,4
V18	35	3.7428571	0.9185301	2.0000000	5.0000000	0,2
V19	37	2.9729730	1.0668356	1.0000000	5.0000000	0,3
V20	37	4.2162162	0.8861632	1.0000000	5.0000000	0,2
V21	37	3.0000000	1.1055416	1.0000000	5.0000000	0,3
V22	37	2.8918919	0.8750804	1.0000000	5.0000000	0,3
V23	37	3.5945946	0.8319809	2.0000000	5.0000000	0,2
V24	37	2.7297297	1.0447926	1.0000000	4.0000000	0,3
V25	37	2.8378378	1.0675391	1.0000000	5.0000000	0,3
V26	37	3.6756757	0.9145143	2.0000000	5.0000000	0,2
V27	37	2.2432432	1.0111986	1.0000000	5.0000000	0,4
V28	36	3.7500000	0.6491753	3.0000000	5.0000000	0,1
V29	37	3.3243243	0.9444003	2.0000000	5.0000000	0,2
V30	37	2.6216216	0.8929151	1.0000000	4.0000000	0,3
V31	37	4.2432432	0.4947168	3.0000000	5.0000000	0,1
V32	37	2.1081081	0.8750804	1.0000000	4.0000000	0,4
V33	37	2.8918919	0.9364170	1.0000000	5.0000000	0,3
V34	37	2.2702703	0.9021163	1.0000000	5.0000000	0,3
V35	37	3.2432432	0.8945950	2.0000000	4.0000000	0,2
V36	37	3.0000000	0.8819171	1.0000000	5.0000000	0,2
V37	37	2.8648649	0.9764494	1.0000000	4.0000000	0,3
V38	37	4.5135135	0.6507099	2.0000000	5.0000000	0,1
V39	37	1.7297297	0.7321448	1.0000000	4.0000000	0,4
V40	37	4.5405405	0.6495552	2.0000000	5.0000000	0,1
V41	37	3.2702703	0.9617302	1.0000000	5.0000000	0,2
V42	37	3.7837838	0.6722737	2.0000000	5.0000000	0,1
V43	37	3.4324324	0.9586026	1.0000000	5.0000000	0,2
V44	37	3.4054054	1.0126823	2.0000000	5.0000000	0,2
V45	37	2.9459459	0.9702791	2.0000000	5.0000000	0,3
V46	37	3.6486486	0.7893815	2.0000000	5.0000000	0,2
V47	37	2.6216216	1.0633112	1.0000000	5.0000000	0,4
V48	37	3.1081081	1.1494874	1.0000000	5.0000000	0,3
V49	37	2.1891892	0.4617502	2.0000000	4.0000000	0,2
V50	37	2.7297297	0.8044546	1.0000000	4.0000000	0,2
V51	37	2.8108108	0.9671791	1.0000000	5.0000000	0,3
V52	37	2.8378378	1.0675391	1.0000000	5.0000000	0,3
V53	37	2.7837838	1.0576477	1.0000000	5.0000000	0,3
V54	37	3.0540541	0.9702791	1.0000000	5.0000000	0,3
V55	37	4.0000000	0.6666667	3.0000000	5.0000000	0,1
V56	37	2.7837838	1.0835932	1.0000000	5.0000000	0,3
V57	36	3.6388889	0.6825489	2.0000000	5.0000000	0,1
V58	37	3.5945946	1.1892916	1.0000000	5.0000000	0,3
V59	37	3.3783784	0.9235003	1.0000000	5.0000000	0,2
V60	37	2.6756757	1.0015004	1.0000000	4.0000000	0,3

## ANEXO A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM.

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

## CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Os princípios andragógicos no contexto do processo de ensino-aprendizagem da Fisioterapia.

**Número do processo:** 0126/05

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0115.0.246.000-05

**Pesquisador Responsável:** Maria Saleti Lock Vogt

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê.

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 14/12/2005

Santa Maria, 13 de julho de 2007.



Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM  
Registro CONEP N. 243.

ANEXO B – Resultado da avaliação do INEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior Avaliação das Condições de Ensino MANUAL DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FISIOTERAPIA	<b>CONDIÇÕES DE ENSINO</b> Sistema de Avaliação de Educação Superior
Avaliação cód.: 6607	Processo n°:

Síntese da Avaliação

<p><b>Categoria de Análise - 1.1 - Administração Acadêmica</b></p> <p>A administração acadêmica apresenta-se moderna, atualizada permitindo acesso por parte do corpo discente, docente e dos funcionários administrativos.</p>
<p><b>Categoria de Análise - 1.2 - Projeto do Curso</b></p> <p>Apesar dos docentes do curso estarem trabalhando na construção de um novo projeto pedagógico, o projeto em vigência se encontra desatualizado não atendendo as diretrizes curriculares.</p>
<p><b>Categoria de Análise - 1.3 - Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação</b></p> <p>A participação dos alunos em projetos de iniciação científica, projetos de extensão e monitoria poderia ser ampliada.</p>
<p><b>Dimensão - 1 - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b></p> <p>O curso de graduação em fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria apresenta um projeto pedagógico desatualizado que não atende as diretrizes curriculares. Na formação do profissional alguns conteúdos são insuficientes como a fisioterapia em cardiologia ou inexistentes como o estágio em saúde pública ou atenção primária à saúde. Nota-se também a desarticulação entre os conteúdos das disciplinas.</p>
Condições    CI                    CR    CB    CMB <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <span><input type="radio"/></span> <span><input type="radio"/></span> <span><input checked="" type="radio"/></span> <span><input type="radio"/></span> </div>

<p><b>Categoria de Análise - 2.1 - Formação Acadêmica e Profissional</b></p> <p>O corpo docente apresenta número satisfatório de professores titulados e vários estão em processo de titulação tanto para o mestrado quanto para o doutorado.</p>
<p><b>Categoria de Análise - 2.2 - Condições de Trabalho</b></p> <p>A IES apresenta todos os docentes em regime integral ou parcial de dedicação com plano de carreira e de capacitação definidos.</p>

Categoria de Análise - 2.3 - Condições de Trabalho	<p>A dimensão corpo docente do curso de fisioterapia é o grande potencial do curso, por professores experientes e qualificados, plenamente aptos para laborar em ambiente acadêmico pedagógico, desde que contem com apoio institucional.</p>
Condições    CI                    CR	<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <span><input type="radio"/></span> <span><input type="radio"/></span> </div>



<b>Categoria de Análise - 3.1 - Instalações Gerais</b>					
As instalações gerais atende parcialmente as necessidades do curso de Fisioterapia, tendo em vista que o número de salas para as aulas teóricas e de instalações para docentes é insuficiente.					
<b>Categoria de Análise - 3.2 - Biblioteca</b>					
Quanto a biblioteca, o acervo de livros textos é insuficiente e desatualizado.					
<b>Categoria de Análise - 3.3 - Instalações e Laboratórios Específicos</b>					
A inexistência de laboratórios para as aulas práticas da disciplinas específicas do curso, dificulta as atividades acadêmicas, comprometendo a formação profissional.					
<b>Dimensão - 3 - INSTALAÇÕES</b>					
As instalações gerais para o curso de Fisioterapia estão prejudicadas pela inexistência de laboratórios específicos para o curso de Fisioterapia, bem como a ampliação do espaço físico das instalações para docentes.					
	Condições	CI	CR	CB	CMB
		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Coordenação do Curso de Fisioterapia da UFSM.