

MARCIA MARIA KULCZYCKI



**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO FISIOTERAPEUTA –
PROFESSOR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO PARANÁ**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

CURITIBA

MARCIA MARIA KULCZYCKI



**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO FISIOTERAPEUTA –
PROFESSOR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto

CURITIBA

2002



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 257

Aos quinze dias do mês de agosto de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO FISIOTERAPEUTA - PROFESSOR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ", apresentada por **Marcia Maria Kulczycki**, ano de ingresso 2000, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto	<i>Neuza Bertoni Pinto</i>
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Israel	<i>Vera Lúcia Israel</i>
Prof.ª Dr.ª Laurizet Ferraguti Passos	<i>Laurizet Ferraguti Passos</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto	Conceito <u> A </u>
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Israel	Conceito <u> A </u>
Prof.ª Dr.ª Laurizet Ferraguti Passos	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

A Banca considerou o acatamento da mestranda em relação às sugestões do Exame de Qualificação, devendo efetuar uma revisão técnica do trabalho para a versão final; recomendou a divulgação e publicação da pesquisa.

Lilian Anna Wachowicz
Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz
Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação

"Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento sei que posso ir além dele."

PAULO FREIRE

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me falta e sempre me surpreende.

A meu pai Eduardo e à minha mãe Alice pela educação primeira e incentivo à educação sem fim... e por toda a retaguarda.

A minha irmã Marciane (a Shane), irmã e melhor amiga, companheira de tantas lutas e tantos méritos... e pela ajuda inegável.

À Zuleika, pelo incentivo e por mostrar-nos o caminho.

Às colegas Vera Lúcia e Maria Laura pelas palavras e apoio durante este curso.

Aos colegas Eliani, Liliana, Maristela, Bertassoni e Murilo pela solidariedade e compreensão na fase de conclusão.

À minha orientadora, professora Neuza, que me adotou neste percurso.

A todos os professores do mestrado, especialmente aos professores Jayme, Lílian e Marilda, pelo empenho e atenção.

À secretária Solange, sempre à disposição para nos auxiliar.

Aos professores e aos alunos que colaboraram com a pesquisa.

À PUCPR por oportunizar mais este degrau em meus estudos.

Aos amigos e familiares que entenderam meus momentos de ausência.

E a todos que de alguma forma colaboraram.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
TEMA DE PESQUISA	3
PROBLEMA DA PESQUISA	7
OBJETIVOS	9
CAPÍTULO I – MUDANÇAS DE PARADIGMAS	10
1.1 PARADIGMAS CONSERVADORES.....	11
1.2 PARADIGMAS EMERGENTES	13
1.3 PRÁTICAS INIVADORAS	19
1.4 1.4 SABERES DOCENTES	21
CAPÍTULO II – O PROJETO PEDAGÓGICO E O CURSO DE FISIOTERAPIA DA PUCPR	26
2.1 O CAMPO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA	30
2.2 O CURSO DE FISIOTERAPIA DA PUCPR	34
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	38
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	39
3.2 COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	42
CAPÍTULO IV – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS FISIOTERAPEUTAS – PROFESSORES	45
4.1IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS FISIOTERAPEUTAS-PROFESSORES..	46
4.2 REFERENCIAIS DA DOCÊNCIA	48
4.3 METODOLOGIAS INOVADORAS	53
4.4 PREOCUPAÇÕES E TAREFAS DOCENTES	59
4.5 PROJETO PEDAGÓGICO E O CURSO DE FISIOTERAPIA	70

CAPÍTULO V – INFLUÊNCIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	80
5.1 PRÁTICAS DE ESTUDO	80
5.2 SENTIDO E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM	83
5.3 IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	102

RESUMO

As transformações, decorrentes dos acelerados avanços científicos e tecnológicos, têm exigido redimensionamento de valores e de compromisso com o conhecimento. Estas posturas também se aplicam à educação, requerendo novas relações e novos questionamentos nos processos de ensinar e de aprender, e que professores e alunos assumam novos papéis na sociedade do conhecimento. Com esta visão, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná optou pela adição de um Projeto Pedagógico que procura atender às exigências dos novos tempos. O presente estudo procurou investigar as mudanças presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo fisioterapeuta-professor no Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no momento de implantação de seu Projeto Pedagógico – primeiro semestre de 2000. Os dados da pesquisa foram buscados junto a fisioterapeutas-professores e alunos do quarto período do Curso. As análises revelaram o apreço demonstrado pelos fisioterapeutas-professores às idéias do Projeto Pedagógico, especialmente pela valorização dada à aprendizagem dos alunos. Evidenciaram também as dificuldades encontradas pelos docentes para atender os propósitos do Projeto e as práticas vigentes nos processos de aprendizagem dos alunos, no decorrer da implantação do mesmo. Os alunos demonstraram perceber a importância do Projeto, principalmente no que se refere ao processo de articulação da teoria à prática profissional. Demonstraram, também, perceber que não basta um fisioterapeuta ser bom profissional de sua área para ser bom docente, o que mostra que assumir a segunda profissão – a de professor – requer além de motivação e compromisso, um conhecimento pedagógico atualizado e contextualizado. Em suas considerações finais, o estudo enumerou algumas sugestões, retiradas das análises dos dados, como contribuição para a melhoria e aprimoramento do Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia da PUCPR, a maioria delas suscitando medidas estruturais e institucionais.

ABSTRACT

Changes resulting from quick scientific and technological developments ask for a new dimensioning of values and engagement with knowledge. This applies also to education, requiring new relationships and questionings in the processes of teaching and learning. It implies also that teachers and students assume new roles in the knowledge society. With this vision, the Pontificia Universidade Católica do Paraná decided for a Pedagogical Project which tries to meet the requirements of this new era. This study intended to investigate the changes at hand in the pedagogical practices developed by the physiotherapist-professor during the Physiotherapy Graduate Studies at the Pontificia Universidade Católica do Paraná by the introduction of its Pedagogical Project – during the first half of 2000. The data of this investigation were gathered among physiotherapists-professors and fourth period students. The analysis revealed the physiotherapists-professors' consideration for the Pedagogical Project ideas, specially regarding the value given to the students' learning. It showed also the difficulties the teachers came across in order to meet the Project's propositions as well as the current practices at the students learning processes, while the Project was introduced. The students showed they perceived its importance, mainly in respect to the process of articulation between theory and professional practice. In addition to that, they demonstrated to understand, that it is not enough for a physiotherapist to be a good professional in his area in order for him to be a good teacher. This shows that becoming a physiotherapist as well as a teacher requires not only motivation and engagement, but also an up-to-date and a contextualized pedagogical knowledge. In its final considerations, this study enumerates some suggestions, based on the analysis of the data, as a contribution to the improvement of the Pedagogical Project at the Physiotherapy Graduate Studies at the PUCPR. Most of these suggestions regard structural and institucional matters.

APRESENTAÇÃO

Graduada em Fisioterapia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 1985, ingressei como docente no mesmo curso em julho de 1986, exercendo a supervisão de estágio de alunos do quarto ano de Fisioterapia. Em 1995, assumi a disciplina de "Ética Profissional e Deontologia", entrando propriamente em sala de aula.

Ao ingressar no magistério, o fiz sem a formação pedagógica necessária para o trabalho docente. Inúmeras foram as dificuldades enfrentadas para planejar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem da disciplina assumida no curso de Fisioterapia.

Copiar modelos? Quais? Meus antigos professores e o próprio curso universitário que freqüentei apresentavam perspectiva bastante cartesiana.

Recordo-me de professores que levavam suas fichas de anotações e "passavam a matéria" no quadro de giz com o conceito de determinada doença, o quadro clínico e suas seqüelas, os objetivos do tratamento fisioterapêutico (em ordem numérica) seguidos dos tratamentos considerados corretos. Havia um ritual de aula que não dava abertura para discussões e participação do aluno. Ainda conservo alguns desses registros em meus cadernos, como os conteúdos que eram decorados e repetidos nas provas bimestrais. Os professores passavam a imagem de "detentores e transmissores de conhecimento", não estabeleciam uma relação entre a matéria dada e a vida real. A preocupação era com a devolução do conhecimento no formato que havia sido apresentado, normalmente avaliados em provas escritas.

Havia, na época em que cursei a faculdade, uma forte tendência à essa

reprodução do conhecimento.

Hoje, ao refletir sobre o início de minha atuação docente, percebo meu envolvimento como aluna naquela tendência educacional e como ficaram guardados em minha memória aqueles modelos de aulas, frutos de abordagens tradicionais.

O ensino era centrado no professor, sem a participação do aluno. Este era estimulado a acumular informações sem questioná-las ou delas discordar, estocando na memória o conteúdo que deveria ser utilizado nas provas e que em seguida era facilmente esquecido. A força das aulas expositivas, sem o incitamento de reflexões críticas, tornava o saber, fechado e dogmático.

Ao lembrar esses fatos, constato que fui "lançada" na vida docente sem preparo didático-pedagógico, tal como a maioria dos professores universitários docentes do Curso de Fisioterapia da PUCPR.

Em 1999, fui convidada para fazer parte da Comissão de Sistematização do novo Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. As atividades preliminares da implementação do projeto consistiram em levantamento de dados sobre a história e a organização do curso, quadro de professores, de alunos egressos, oferta de pós-graduação, produtos e serviços, alianças e parcerias, entre outros, até iniciarmos, por meio de reuniões, orientações e análise de documentos disponibilizados pela PUCPR, o processo de construção do novo Projeto Pedagógico. Essa realidade me possibilitou conviver, de forma mais compartilhada, com os professores do curso, especialmente, pela oportunidade de diálogo a respeito das dificuldades encontradas pelos fisioterapeutas na sua atuação docente, identificando problemas comuns em relação à prática docente.

A grande questão que surgia nesses momentos era o querer ser professor sem ter muita certeza sobre como sê-lo, principalmente frente às mudanças impostas pelo novo projeto. Essa era uma das tônicas mais freqüentes levantadas

pelos colegas. Constatei que nossa maior preocupação como professores, naquele momento, era aprender uma nova forma de ensinar.

Com o ingresso no Mestrado em Educação em agosto de 2000, a idéia da necessidade da formação pedagógica dos fisioterapeutas-professores foi se tornando mais evidente. As inúmeras leituras realizadas neste curso levaram-me a constatar a existência de um intenso movimento, em nível mundial, a respeito da profissionalização dos docentes universitários, pois considera-se que a qualidade da universidade depende também de uma boa atuação docente.

Tema da Pesquisa

Refletir sobre as dificuldades encontradas no meu percurso de aluna e o próprio questionamento de meu percurso profissional no momento em que participamos das mudanças propostas nas práticas universitárias pela implantação de um novo projeto pedagógico da PUCPR, levou-me a centralizar esta investigação na formação pedagógica do fisioterapeuta-professor.

Como professora universitária, atualmente trabalhando como supervisora de estágio do quarto ano do Curso de Fisioterapia da PUCPR, e como professora em sala (ministrando aulas de "Ética Profissional e Deontologia" e "Ergonomia e Biodinâmica do Movimento Humano") e também como integrante da Comissão de Sistematização do Projeto Pedagógico do Curso, acabei por interligar experiências advindas das diferentes atividades e dirigir a atenção ao tema desta pesquisa: "A prática pedagógica dos fisioterapeutas-professores do Curso de Fisioterapia da PUCPR".

A Fisioterapia, como ciência da saúde, recebeu forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano. Este fato, certamente, contribuiu para a adoção de modelos tradicionais de ensino pelos fisioterapeutas-professores.

Mostrando que o paradigma tradicional afetou os conceitos de saúde, Weil citado por Brandão (1991, p.18) escreve:

(...) o desaparecimento do clínico geral e a fragmentação da medicina em superespecializações levam os pacientes a se sentirem perdidos diante da ausência freqüente de uma visão sintética do seu caso. A frieza da objetividade científica, o paciente considerado como um 'objeto' de estudo, o corpo percebido como uma máquina a ser consertada, o desprezo pelos aspectos psicológicos da doença são, entre outros aspectos, conseqüência direta ou indireta do antigo paradigma.

Na Fisioterapia, as especialidades e a fragmentação do conhecimento, somada à formação tecnicista, acabam fragilizando a visão totalizante e a interconexão das disciplinas. As especializações, como por exemplo, Fisioterapia aplicada à Cardiologia, Fisioterapia aplicada à Ortopedia, separam áreas de estudo e áreas de atuação profissional. O fato de um curso ser organizado em disciplinas dificulta, aos envolvidos, a percepção totalizante do processo formativo, como também reduz a apreensão da realidade profissional.

O isolamento do professor, na sua disciplina, sem um espaço de reflexão coletiva para troca de experiências com seus pares, reforça a manutenção de práticas pedagógicas conservadoras.

Sem desconsiderar a necessidade da especialização dos campos do saber e do agir, decorrentes do rigor instaurado pela ciência e pela técnica, é inegável o reconhecimento de que o homem perde muito ao atendê-la. Por um lado cria-se a figura do incompetente, aquele que é leigo no assunto dominado pelo especialista. A conseqüência é a tecnocracia, ou seja, o *expert* decide, porque sabe, e os demais obedecem. Por outro lado, também o especialista, restrito a um saber fragmentado, perde a visão do todo, o que tem trazido inúmeros problemas epistemológicos e éticos (Aranha, 1996, p. 237).

Nota-se aí, o papel do professor "transmissor de conhecimento", aquele que conhece muito da sua especialidade e transmite o que sabe. Seguindo o

modelo tradicional, o conhecimento é imposto pelo professor, independente da vontade e interesse do aluno, sem a sua manifestação e conseqüente redução de sua participação social.

Como questiona Cunha (1996, p.74) em pesquisa desenvolvida com os docentes de Física e Medicina: "Por que os docentes de Física e da Medicina são avaliados pelos seus alunos como bons físicos e bons médicos especialistas no domínio de seu saber mas são, alguns, considerados maus professores (...)?"

No curso de Fisioterapia da PUCPR, os professores ouvem comentários semelhantes ao exposto. Alunos dizem que percebem que um determinado professor é um bom profissional em prática fisioterapêutica em clínicas, hospitais, ambulatórios, consultórios particulares, mas não consegue ser um bom professor.

O que fica evidente é a figura de um professor com muito conhecimento de sua especialidade na Fisioterapia e um frágil conhecimento para mediar o processo de aprendizagem do aluno.

A necessidade de repensar a prática dos professores, com vistas à aprendizagem do aluno, é também observada por Masetto (1998, p.12) quando afirma:

o mais grave (ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência *na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação* e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores".

Não é incomum no curso de Fisioterapia da PUCPR, especialmente antes da implantação do Projeto Pedagógico, observar fisioterapeutas-professores dirigindo-se à sala de aula com seu material pronto, repetindo aulas de anos anteriores e avaliando os alunos por um único instrumento, a prova escrita. Percebe-se que o bom desempenho é tido como a repetição de conteúdos

ministrados em sala de aula, mostrando uma certa incoerência com a profissão do fisioterapeuta, que sem abandonar a teoria, deve estar bastante próximo à prática, às realidades sociais. É sabido que o relacionamento teoria/prática conduz para uma aprendizagem significativa.

Há ainda muitos fisioterapeutas-professores que se valem dos recursos tecnológicos achando que estão realmente utilizando metodologias inovadoras. Preparam suas aulas da mesma maneira, com seus textos embutidos em um "data-show" ou pedem trabalhos oferecendo como fonte a Internet, achando que estão modernizando sua prática pedagógica, que estão sendo mais competentes.

Tecnologias são importantes para a prática pedagógica inovadora, mas somente o uso do computador, ou outro recurso, sem criar situações instigadoras para o aluno reelaborar as informações, transformando-as em conhecimentos, não significa que se está inovando. Como bem aponta Villa (1998, p.128): "nesse processo geral ganha relevância a ênfase colocada atualmente nos novos métodos didáticos, como os audiovisuais, que supõem em certa medida, o deslocamento da legitimação acadêmica do fim e dos conteúdos para os meios, numa tentativa de manter vivo o sistema educacional tradicional".

As aulas acabam por manter-se "genuinamente expositivas", apenas "enfeitadas" por algum recurso tecnológico.

A visão "tradicional" é, muitas vezes, perpetuada em nosso meio universitário, principalmente em cursos nos quais não se tem ligação direta com a Educação, ou seja, cursos em que não se tem a preocupação com a formação pedagógica, a exemplo dos cursos de Fisioterapia, não se tendo noção das mudanças ou discussões sobre as tendências atualizadas do que se está "exigindo" para o "ser professor" no momento.

Quando do ingresso do fisioterapeuta na docência, não se prevê na universidade algum curso de capacitação que possibilite melhor atuação deste profissional como professor, nem tão pouco lhe é oferecido um assessoramento

ou acompanhamento visando seu desempenho nesta segunda profissão, a docência. Também não existe uma avaliação de seu desempenho que possibilite ao fisioterapeuta-professor um *feedback* que possa lhe apontar pontos em que deve melhorar e caminhos de possíveis acertos futuros.

Considerando que a busca de novos conhecimentos sobre esse objeto de estudo poderia trazer contribuições significativas para a melhoria do Curso de Fisioterapia da PUCPR, pelo fato de incidir sobre o desenvolvimento profissional do seu corpo docente, o trabalho centrou-se nas práticas pedagógicas dos fisioterapeutas-professores do curso de Fisioterapia da PUCPR. Neste sentido, buscou-se elementos norteadores para melhor caracterizá-las e perceber sua influência na aprendizagem dos alunos e como essas práticas vão mudando ou conservando os métodos de estudo dos alunos e os modos como eles concebem seus próprios processos de aprendizagem.

Problema da Pesquisa

A compreensão da formação para a docência universitária requer uma ampla reflexão crítica dos saberes envolvidos nessa complexa profissão que não pode ser construída num espaço/tempo limitado, necessitando permanentemente ser reconstruída.

Os professores do Curso de Fisioterapia da PUCPR, especialmente os fisioterapeutas, parecem seguir modelos muito tradicionais, assentando suas ações docentes em paradigmas de modelo conservador. Em geral, os professores acabam por ver o aluno como uma "tábula rasa", obedientes e passivos.

Ainda hoje, não é incomum ver professores fazendo um uso mecânico de fichas amareladas, planejadas para outros tempos, para outros alunos, para

outras escolas, como também encontramos, em grande número de aulas universitárias, alunos sentados em fileiras frente a professores preocupados com a transmissão linear de "conteúdos" e a exigência rigorosa da replicação das informações passadas nas provas, como se todo o objetivo do que as finalidades das aulas fossem alunos para esse "bom desempenho". O aluno, ao devolver a "matéria dada" ao professor, geralmente é avaliado por um único e mais antigo instrumento que é a prova escrita, na maioria das vezes, por meio de questões que anulam as possibilidades de um pensar crítico e reflexivo sobre o objeto de ensino.

Seria a ausência de uma formação pedagógica o motivo de resistência à mudança das práticas pedagógicas universitárias vigentes na área da Fisioterapia, observada durante a implantação do novo projeto pedagógico ?

Os professores universitários, em sua maioria, desconhecem meios de embasar suas práticas docentes frente às necessidades de novo paradigma educacional que visa a superação da reprodução do conhecimento para a produção de conhecimento, visto que o conhecimento não está acabado, e sim é provisório e relativo e que não deve ser detido apenas para a sala de aula, mas aplicável à vida cotidiana, na sociedade da qual fazemos parte.

Objetivos

- Descrever as práticas docentes dos fisioterapeutas professores do curso de Fisioterapia.
- Levantar dificuldades encontradas pelos fisioterapeutas na sua prática docente.
- Identificar influências das práticas docentes nos processos de aprendizagem dos alunos de Fisioterapia.

CAPÍTULO I

MUDANÇAS DE PARADIGMAS

Vivemos numa sociedade em ritmo acelerado de transformações, no campo científico e tecnológico, cujos efeitos têm alterado não somente valores e hábitos sociais como também trazido conseqüências significativas nas práticas sociais, sobretudo, colocado novas questões para a educação.

Trata-se, segundo Capra (1996), de mudanças paradigmáticas. Para o mundo grego, paradigma significava padrão. Para o autor citado, um paradigma social consiste de "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza" (Capra, 1996, p.24).

Na sociedade atual, essa mudança, muito visível nos campos científico e tecnológico, tem afetado a vida das pessoas, alterando não só usos e costumes, mas trazendo novas formas de produção e sistematização dos conhecimentos, novas concepções de ensinar e aprender.

A sociedade brasileira vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico das áreas da informática e de telecomunicação, que, por sua vez, vêm causando verdadeira revolução na produção, na comunicação do conhecimento, na criação e na exploração de novos espaços do conhecimento (Masetto, 1998, p.16).

Os recursos audiovisuais e a tecnologia simulam o real e são mais atrativos aos expectadores, não só pela ampliação das oportunidades de entretenimentos e lazer, também pelo fato de trazer benefícios significativos para os diagnósticos de doenças, melhoria da saúde de um modo geral, especialmente pelas possibilidades que oferece para o avanço e a socialização dos conhecimentos.

Isto tem gerado a desestabilização de tradicionais práticas educativas, especialmente, de suas formas de conceber e transmitir o conhecimento científico.

Nas diferentes profissões, esses avanços também têm colocado em questão valores e práticas tendo em vista as novas exigências da sociedade. Na última década, no campo da educação, intensificaram-se as discussões sobre os saberes docentes, os processos de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas, a necessidade de reflexão crítica, tendo em vista garantir o acesso das pessoas à sociedade do conhecimento.

Para a educação, uma mudança de paradigmas não significa o abandono de tudo o que existe, ou existiu, em termos de práticas escolares, mas a incorporação de abordagens que respondam às necessidades colocadas pelas aceleradas transformações de um mundo globalizado.

Se as transformações fizeram com que as informações passassem a fazer parte da vida das pessoas, quase em tempo real, mais do que nunca a educação terá que se preocupar com sua democratização, formando cidadãos éticos, críticos e reflexivos tanto na busca quanto na construção de novos conhecimentos.

1.1. Paradigmas Conservadores

Os avanços científicos decorrentes das novas descobertas da física, da matemática, da astronomia foram reconhecidos como a grande "revolução

científica" do mundo moderno. A partir de Galileu, tornou-se relevante tudo que pudesse ser medido e quantificado. Descartes criou o método analítico, fazendo-nos dividir em partes o fenômeno estudado a fim de se compreender o todo. Isaac Newton criou a mecânica denominada newtoniana, arcabouço da mecânica clássica.

Apesar do avanço que possibilitou para o mundo atual, tal paradigma é reconhecido como conservador, pelo fato de ter estimulado a reprodução do conhecimento e não atender às novas necessidades sociais.

No caso da educação, as abordagens tradicionais de "ensino" foram fortemente influenciadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano. As conseqüências mais visíveis foram a fragmentação das ciências, a especialização, a supervalorização da exatidão, dos valores mensuráveis e da reprodução fidedigna.

A influência deste paradigma pode ser notada em diferentes aspectos da educação formal, especialmente nos cursos de formação profissional oferecidos pelas universidades, cuja organização curricular mais fragmentou e desarticulou a teoria da prática do que integrou o processo formativo.

Neste modelo de racionalidade técnica, o conhecimento avança pela especialização. Como observa Santos (2001, p.46), "um conhecimento disciplinar tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor".

Nos paradigmas conservadores, o aluno, o professor, a metodologia, a avaliação e a escola guardam certas características que os identificam.

O aluno é passivo, ouvinte, receptivo, repetidor dos dados que o professor fornece e do qual permanece dependente, ficando de certa forma isolado.

O professor é agente autoritário, "transmissor de conhecimentos imutáveis", transmite um saber, considerado única verdade a ser assimilada, sem

questionamentos pelo aluno. Enquanto detentor do conhecimento, o professor assume o poder de decisão sobre as formas de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Assim, a metodologia, geralmente centrada em aulas expositivas e processos transmissivos, enfatiza a reprodução de conhecimentos.

A avaliação é feita visando a exatidão na repetição dos conteúdos passados em sala de aula através de exercícios de casa, interrogatórios, provas e exames. Essas práticas avaliativas contribuem para a manutenção de uma relação hierárquica entre professor e aluno. Se o aluno conseguir reproduzir o que o professor "ensinou" tem um bom desempenho na disciplina ministrada. A crítica e o pensamento divergente apresentam-se como desvios que precisam ser evitados. A escola caracteriza-se por um ambiente austero, o local da transmissão da informação, da garantia e da perpetuação das mesmas idéias.

1.2. Paradigmas Emergentes

A crise do modelo de racionalidade científica, caracterizado pelo abuso da fragmentação e da especialização no âmbito das ciências, ao atingir a educação deixou marcas profundas. Como afirmou Santos (2001), estamos em período de transição, mudando o ciclo de hegemonia de uma ordem científica que nos legou um mundo de incertezas, uma crise tão profunda quanto irreversível.

Novas formas de pensar a ciência aguçaram outros modos de pensar os variados temas, possibilitando uma visão globalizante, não fragmentada, em relação ao conhecimento, permitindo perceber a influência do sujeito no objeto observado. Se, por um lado, a superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais, leva o homem a revalorizar os estudos humanísticos, por outro, o leva a perceber a complexidade dos fenômenos e a provisoriedade do conhecimento

científico.

Então, percebe-se que está emergindo um novo paradigma que também afeta a educação, com o pensamento voltado ao todo, às inter-relações, à flexibilidade, às discussões, ao saber não acabado, aos questionamentos, ao incentivo à produção de conhecimento.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (Santos, 2001, p. 40).

No paradigma emergente, o conhecimento é totalizante, porém, provisório e relativo, evidenciando a necessidade de os indivíduos se manterem em permanente estado de busca e reflexão crítica frente às aceleradas mudanças que ocorrem nas mais diferentes esferas da ciência e da sociedade.

Segundo Behrens (1999, p.60): "para alicerçar uma prática compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa".

Assim, as mudanças nas ciências, na educação e na sociedade do conhecimento, suscitam o repensar da participação do sujeito no seu próprio processo de conhecer e produzir conhecimentos, cuja perspectiva é, em última instância, compreender e transformar a realidade social, tornando mais humana a sociedade da qual participa.

Esse novo paradigma, para ser assumido pela educação, requer uma ampla reflexão de suas várias dimensões, já discutidas em diferentes campos da ciência.

A **abordagem holística, sistêmica ou ecológica** do paradigma emergente é encontrada na afirmação de Capra (1996, p.40), ao se referir às mudanças paradigmáticas das ciências. Segundo ele, "as idéias anunciadas pelos biólogos organísmicos, durante a primeira metade do século, ajudaram a dar à luz um novo modo de pensar - 'o pensar sistêmico' - em termos de conexidade, de relações, de contexto". Nessa visão, as propriedades essenciais de um organismo são propriedades do todo, há um resgate da totalidade. Na física, esta idéia de que os sistemas são totalidades integradas deixou de lado a visão analítica.

Essa visão sistêmica, oriunda da ciência do século XX, reconhece que os sistemas não podem ser fragmentados para serem entendidos.

Na educação, essa visão sistêmica, holística ou ecológica que busca a superação da fragmentação, considerando "tudo no seu todo", leva à totalidade, a exemplo do homem como ser orgânico, ético, social.

Para Moran (2000, p.18), "o conhecimento não é fragmentado mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla, integral".

No paradigma holístico, o aluno é respeitado em suas diferenças individuais e culturais, por ser dotado de inteligências múltiplas, cada um apropria-se do conhecimento de maneira diferente, tem um modo próprio/ autonomia de elaborar seu conhecimento.

Segundo o GATE (*Global Alliance for Transforming Education*), cada aluno é um ser único e valioso, tem necessidades e talentos únicos, possui uma capacidade ilimitada para aprender.

Neste documento, o professor, enquanto educador, deve facilitar a aprendizagem e ter autonomia para projetar e estabelecer ambientes educativos apropriados às necessidades da cada aluno. É ele quem incita um processo de

co-aprendizagem e co-criação com seus alunos.

A metodologia deve familiarizar o educando com seu próprio mundo interior. Por não contemplar um currículo fragmentado limitado, deve privilegiar estudos interdisciplinares, experiências que facilitem a compreensão, a reflexão, o pensamento crítico e as respostas criativas, explorando temas sociais (a justiça, por exemplo).

A avaliação deve ser personalizada, tendo como resultado o conhecimento de si mesmo, da própria disciplina e de um entusiasmo autêntico por aprender.

A escola deve ser um lugar que facilite o ensino e o completo desenvolvimento dos alunos, girando em torno da solidariedade, das necessidades humanas compartilhadas, da justiça e estimular a forma original e crítica pensar.

Percebe-se que nesta abordagem o aluno é percebido como dotado de inteligências múltiplas, é levado a ter experiências sobre os temas abordados e a ser crítico, fatores que colaboram para uma aprendizagem significativa.

A **abordagem progressista** vem de encontro à transformação da realidade social. No Brasil, Paulo Freire é um dos principais representantes. Nessa concepção, enquanto sujeitos do conhecimento, tanto os alunos, quanto os professores, aprendem e ensinam, num processo de formação contínua e permanente.

Para Freire (1996), a escola precisa respeitar os saberes dos educandos que são socialmente construídos na prática comunitária estabelecendo uma necessária intimidade entre os saberes fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. O professor deve ser mais criativo, aprender com o aluno (e a seu lado) e com o mundo, promover o entendimento com os diferentes.

O aluno é sujeito ativo do conhecimento, seu saber não é negado; é

merecedor de respeito. Freire (1996, p. 34) indaga: "por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?"

O professor busca com o aluno pois ele é também um aprendiz. Behrens (1999, p.80) observa que o docente, por ter mais experiência acerca das realidades sociais, assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido.

A metodologia, nesta abordagem, suscita um diálogo entre o professor e o aluno, ambos sujeitos no processo de construção do conhecimento. A interdisciplinaridade apresenta-se como alternativa para converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos. Visa a produção de conhecimento, permite a reflexão crítica, o questionamento da realidade e a democratização do saber.

A avaliação perde o caráter punitivo, é processual e contínua. Há momentos de auto-avaliação e avaliação coletiva. É provisória e não compactua com o fracasso escolar, voltando-se para a reflexão crítica e consciente da atividade professor-aluno.

Por se tratar de uma concepção libertadora de educação, a escola torna-se mais alegre, fraterna e democrática, com autonomia para propor e desenvolver projetos, transformando-se em espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, contribuindo para uma participação social mais efetiva do aluno.

Outra dimensão do novo paradigma é o **ensino com pesquisa**. Demo (1996, p.10) lembra que "o critério diferencial da pesquisa é o *questionamento reconstrutivo*, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética".

Nessa abordagem, o aluno é sujeito no processo, questionador, pesquisador, tem consciência crítica e deve ser capaz de executar projeto próprio

de vida no contexto histórico, tem participação plena na sua aprendizagem, é parceiro no trabalho docente.

O professor, segundo este autor, "precisa encarnar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar" (1996, p.12). Deve ser criativo, inventivo, orientador do trabalho conjunto, tendo autoridade pela competência, estimulando uma relação de confiança no aluno.

Para Behrens (1999, p.91), "é o professor que instiga o aluno a 'aprender a aprender', centrando sua competência estimuladora no ensino com pesquisa. Orienta os alunos para se expressarem de maneira fundamentada, exercitando o questionamento e a formulação própria".

A metodologia, nesta abordagem, leva em conta o questionamento reconstrutivo, isto é, sempre se questionando e se reconstruindo, estimulando o trabalho em equipe, a conjugação de esforços e a cidadania organizada. Busca o equilíbrio entre trabalho individual e coletivo, fomenta a iniciativa, incentiva o hábito de leitura e o manejo eletrônico, exercita a formulação própria. Esta metodologia requer atualização permanente.

A avaliação é contínua, processual, discutida entre professor e alunos. Responsabiliza o aluno durante o processo, estimulando-o a acompanhar e auto-avaliar seu próprio progresso.

A escola é pensada como local de trabalho conjunto, a sala de aula deve permitir o 'movimento' dos alunos, a comunicação, a organização de trabalhos e projetos. A relação professor-aluno é alicerçada na confiança e no respeito mútuo.

Aprendendo a aprender o indivíduo, na sua ocupação frente às demandas sociais, estará em permanente estado de busca para aperfeiçoar sua prática quando inserido em uma profissão.

1.3. Práticas Inovadoras

Frente a tantos discursos, como estão ocorrendo na prática essas mudanças? Conforme Veiga (2000, p.163) a universidade "assim como outras instâncias educativas, necessita viabilizar formas educativas que conduzam a rupturas com um projeto que já não responde aos apelos de nossa circunstância vivencial".

Nos dias de hoje, a educação não pode mais ser confundida com a transmissão de conhecimentos existentes, eternos e acabados. Afirma Castanho (2000, p.76) que "os tempos atuais exigem uma cultura ampla e criativa que permeie toda a ação na sociedade, *capilarizando-se* por todas as instituições".

Uma prática pedagógica inovadora deve superar aspectos conservadores da abordagem tradicional, sendo um deles, a reprodução do conhecimento. Pensar uma escola voltada para a produção do conhecimento, implica em mudanças de concepção do papel do professor e do aluno, mudanças nas formas de conceber o conteúdo e o método de ensino, de conceber a aprendizagem e de praticar uma avaliação mais formativa e menos classificatória.

O aluno deixa de ser passivo e repetidor de "conteúdos" prontos e acabados; tem autonomia para discordar, questionar, criar.

O professor deixa de ser o dono de um saber acabado. Deve agora ser criativo, exercer a autoridade pela competência e em parceria com o aluno, sedimentando uma relação dialógica entre os sujeitos do conhecimento, tendo em vista a produção e não a reprodução do conhecimento. Para Goble citado por Villa (1998, p 45), "a função docente precisa deixar de ser uma função monopolizadora para se transformar em outra, fundamentalmente mediadora e flexível, uma vez que de acordo com os aumentos constantes dos conhecimentos científicos e de sua difusão, e com a evolução atual do conceito de democratização, não seria mais possível ver o professor como depositário de um corpo fixo de

conhecimentos úteis”.

A forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano na educação, a exemplo de cursos serem divididos em disciplinas, afasta os envolvidos no processo - professores e alunos - da realidade em toda a sua plenitude.

A prática pedagógica inovadora, com vista à produção do conhecimento, reconhece a provisoriedade do mesmo. Dá lugar à aprendizagem cooperativa e redimensiona a metodologia, voltada anteriormente para o trabalho individual do aluno. Utiliza as novas ferramentas de comunicação oferecidas pelo avanço tecnológico, permitindo ao aluno, o acesso às múltiplas e variadas informações possibilitadas pela sociedade globalizada. Tentam, tornar o processo de aprendizagem mais "humano" e mais próximo da realidade, levando à associação da teoria com a prática, estimulando a colaboração entre os indivíduos, a interconexão dos conhecimentos produzidos, visando a eticidade e a cidadania dos aprendizes.

No ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os tome comprometidos com os destinos da sociedade humana. Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas (Castanho, 2000, p. 77).

A tecnologia pode oferecer uma outra forma de pensar, distante daquela tradicional que muito se apoiava na linguagem oral e escrita. Exposições teóricas e livros não são descartados, mas não devem ocupar o lugar único na sala de aula frente a uma sociedade tecnologizada, onde a imagem e o som são linguagens geradoras de estímulos relevantes para os processos cognitivos.

Nas práticas inovadoras, as tradicionais aulas expositivas vão abrindo espaços para os recursos tecnológicos, como filmes, *datashow*, com maiores

possibilidades de aproximar os alunos das realidades sociais vividas. É importante lembrar que estes recursos, por si só, não configuram a inovação, mas favorecem uma nova relação do aluno com o saber e da escola com os desafios contemporâneos.

Como escreve Moran (2000, p.11), "muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas".

Vale observar que na área da Fisioterapia, o predomínio de aulas expositivas, além de ultrapassado, impede a aproximação do aluno do cotidiano profissional do fisioterapeuta. É conhecendo essa realidade que poderá aprender, por exemplo, o que é atuar como fisioterapeuta a partir de abordagem sistêmica, tratar o ser humano e não um fragmento dele, conhecer o que é um trabalho de equipe, de discussão coletiva da área profissional, aprender a respeitar o pensamento divergente, assumir parcerias na busca de novos conhecimentos. Enfim, uma sólida iniciação profissional requer situações de aprendizagem variadas e desafiadoras.

1.4. Saberes Docentes

Pensar em uma prática docente a partir de um novo paradigma, implica em considerar o docente como alguém preocupado com a melhoria de sua prática social, alguém que assuma ser "pesquisador" de sua práxis educativa.

Como essa mudança vem ocorrendo na universidade?

Escreve Pinto (2001, p. 49) que "são raros e recentes os estudos que focalizam o cotidiano pedagógico universitário, especialmente, a investigação dos

saberes pedagógicos dos docentes que atuam na universidade”.

Muito se tem ouvido sobre a “profissão” do professor ou atualmente, a “profissionalização” do professor. Como elucida Alet (2001, p. 24) “é a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo a especialização de sua ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia”.

Existem saberes para o qual o professor pode ser “preparado” e outros não. Estudos recentes mostram que o professor acumula uma grande variedade de saberes adquiridos ao longo de sua prática social.

Escreve Tardif (2002, p. 11) que o saber docente “é um saber social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática”. O saber dos professores é um saber social e segundo este autor isto se justifica, primeiro, porque é um saber partilhado por um grupo de sujeitos que de algum modo tem uma formação comum, trabalham em ambientes comuns, sujeitos a um mesmo regime. E por mais original que seja um professor, ele traz traços de um coletivo.

Segundo, porque a posse e utilização desse saber repousam sobre um sistema comum que garante sua legitimidade: a universidade, a administração, as associações, legislações: “(...) um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (Tardif, 2002, p.12).

Terceiro, porque existe a relação com outro coletivo que são os alunos. De acordo com o autor (2002, p. 13) “seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais”. Em quarto, o saber docente é um saber social porque o que os professores ensinam e suas maneiras de ensinar são mudadas em função do tempo e das circunstâncias sociais. Em última instância porque o saber docente é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional: “esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é

incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho". (Tardif, 2002, p.14)

Os saberes docentes são mobilizados por cada professor de uma maneira particular, pois embora alguns sejam construídos em espaços e tempos comuns com seus pares, as situações vividas são particulares e específicas e cada um tomando as decisões necessárias e sob seu ponto de vista. Dois professores podem tomar decisões e agir de formas diferentes numa determinada situação, cada um mobilizando os seus saberes docentes.

São saberes múltiplos que, embora possam ser identificados de modo fragmentado, na prática são articulados pelo docente nos contextos e nas situações dos processos de ensino aprendizagem onde impera a complexidade. É neste momento que o professor imprime a marca de sua identidade, apropriando-se do reservatório de saberes que ele domina e construiu na trajetória de sua experiência docente, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias (Tardif e Lessard, 1991).

Essa pluralidade de saberes, disponíveis e mobilizados pelos docentes para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula, tem, então, origens diversas.

Observa Perrenoud (2001, p.158) que "na classe o professor deve lidar com um número impressionante de incidentes críticos e de fatores impossíveis de prever". O professor, segundo este autor, defronta-se continuamente, com situações imprevisíveis. Em geral, reage diante delas a partir de um "habitus", conceito que buscou em Bourdieu e que consiste no conjunto de esquemas acumulados no senso comum. Trata-se de um conjunto de hábitos internalizados na prática cotidiana. No caso do professor, tal "habitus" constitui-se numa

"gramática" geradora de como ensinar.

Percebe-se que nos saberes docentes também há uma marca própria do indivíduo, eles são "personalizados" e "situados". Sua natureza não é apenas cognitiva, eles trazem as marcas das histórias vividas por seus atores, os traços de sua cultura, de seus pensamentos e construções pessoais, de seus contextos de trabalho, de suas experiências individuais, de seus talentos, de todos os embates de sucesso/insucesso já vividos existencialmente (Pinto, 2001, p.50).

Entende-se, portanto, que um professor pode ministrar aulas e ser muito esforçado no sentido de tentar fazê-lo bem. Mas se reunir saberes teóricos e práticos pode fazê-lo muito melhor.

Altet (2000, p.29) propõe uma tipologia de saberes, colocando em primeiro plano os "saberes teóricos", saberes identificados como "saberes a serem ensinados" e "saberes para ensinar". Os primeiros, referem-se aos "saberes disciplinares", constituídos pelas ciências e tornados didáticos a fim de permitir sua aquisição pelos alunos. Os segundos, denominados "saberes pedagógicos", tratam da gestão da sala de aula, das especificidades didáticas das diferentes disciplinas e dos saberes da cultura que os está transmitindo.

Em segundo plano vêm os "saberes práticos", oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de "saberes da experiência". Também, aqui, nos parece necessário distingui-los, ao retornar às categorias da psicologia cognitiva, em "saberes sobre a prática", isto é, saberes procedimentais, formalizados sobre o "como fazer" e os "saberes da prática", aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis e, ainda, "os saberes condicionais" aqueles que nos permitem saber "quando" e "onde" realizar a ação.

É neste nível que se situa o saber profissional do professor, aquele que permite distinguir um professor novato de um especialista. O professor novato ainda não tem os saberes da prática. O professor especialista já consegue, de

certa forma, prever algumas situações com as quais poderá se defrontar e caso ocorra alguma situação imprevista, lidará com ela de uma maneira mais natural, com mais competência.

Como escreve Perrenoud (2000, p.16), o professor especialista tem "olhos nas costas". Para este autor, o professor competente deve possuir domínio sobre os recursos que mobiliza, os conhecimentos teórico-metodológicos, sobre o saber-fazer, além de competências mais específicas que envolvem os controles motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão. Esse rol de competências para o exercício do magistério não é algo inato. Ele vai se construindo no percurso formativo como um "continuum", processo que não tem fim.

Não é incomum professores relatarem que tiveram dificuldades didático-pedagógicas, principalmente no início de sua carreira. Estas dificuldades, muito presentes em cursos como a Fisioterapia, em que temas pertinentes à educação não são abordados na formação acadêmica.

CAPÍTULO II

O PROJETO PEDAGÓGICO E O CURSO DE FISIOTERAPIA DA PUCPR

O Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia surge com o propósito de melhorar o processo de formação profissional desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Com o compromisso de formar profissionais críticos, autônomos e comprometidos com um projeto social transformador, o projeto busca recuperar a dicotomia entre as dimensões técnica e humana, geralmente presentes no ensino universitário. Integrar essas dimensões supõe intervir na proposta didático-pedagógica, superando práticas fragmentárias, decorrentes de abordagens que estabelecem cursos divididos em disciplinas isoladas, dando lugar a programas de aprendizagem que envolvem disciplinas afins, objetivando uma visão sistêmica.

O projeto busca, também, superar o processo de avaliação, até então vigente no curso, revendo o papel da prova escrita, anteriormente considerada o principal instrumento de avaliação, implantando uma avaliação processual e contínua da aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que o projeto propõe-se a superar é a divisão teoria e prática. Para isso, o curso deve instrumentalizar o aluno para trabalhar objetivos realísticos, concretos e significativos, favorecendo uma formação profissional com visão ética e de cidadania.

Neste projeto o foco de atenção é deslocado do ensino para aprendizagem.

Acreditando-se que os estudantes fazem o melhor quando estão aprendendo ativamente do que quando simplesmente ouvem aulas expositivas e são avaliados em provas, repetindo o que foi exposto pelo professor, deseja-se sair da reprodução para a produção do conhecimento.

Com os novos desafios, os professores assumem o compromisso de formar um novo profissional para enfrentar as mudanças técnico-científicas e sociais dos tempos atuais.

O Planejamento Estratégico foi o primeiro passo da estruturação e posterior implantação do Planejamento Pedagógico do curso de Fisioterapia da PUCPR. Nesta etapa, através de uma Comissão de Sistematização, composta por fisioterapeutas-professores, foram levantados os serviços e produtos ofertados no curso: desde a graduação, a pós-graduação – em nível de especialização, atividades de extensão acadêmica e atividades de extensão comunitária. Destes produtos e serviços ofertados procurou-se levantar seus ciclos de vida, população-alvo e suas respectivas necessidades.

A partir de um roteiro fornecido pela Comissão de Apoio ao Projeto Pedagógico da PUCPR, elaborou-se o diagnóstico do curso, que levantou e analisou os dados de 1994 a 1998. O diagnóstico buscava informações sobre a identificação de distribuição e tendências da população educacional, análise das exigências de mercado, qualificação docente, infra-estrutura, espaço físico, equipamentos e demais instrumentos, convênios, projetos, forças e fraquezas/ameaças e oportunidades do curso, perfil profissional - competências profissionais básicas desejadas do formando. Como fraquezas apontaram-se a falta de autonomia na tomada de decisões e a postura individualista na docência. Como forças foram apontadas: corpo docente estável e compacto, existência de parcerias como campo de estágio profissional e alto índice de aprovação de ex-alunos em concursos.

Também foram considerados o ambiente externo com as tendências do

mercado em relação ao curso de Fisioterapia da PUCPR, como o aumento da oferta de cursos de Fisioterapia no mercado, o reconhecimento público da profissão e o crescimento do uso da mídia como forma de divulgar a profissão. Tentou-se levantar as oportunidades e ameaças produzidas por estas tendências.

Em 1999 foi elaborado mais um documento no qual constava alguns itens em estruturação: organograma representando a concepção do profissional, os eixos ou âmbitos de atuação, as aptidões e eixos dos programas de aprendizagem, as competências e habilidades para o professor do curso, os pressupostos norteadores, a organização curricular, os recursos materiais, tais como laboratórios, equipamentos necessários ao funcionamento do curso, acervo bibliográfico, além do quadro de equivalência dos programas de aprendizagem com as antigas disciplinas. Elaborados os quadros de equivalência dos programas de aprendizagem com as antigas disciplinas a serem desenvolvidos em todos os períodos do curso, o projeto foi implantado a partir do primeiro semestre de 2000 no Curso de Fisioterapia, assim como nos demais cursos da PUCPR.

Segundo o documento *Diretrizes para o Ensino de Graduação: O Projeto Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, o projeto apresenta características marcantes:

"mais do que capacitar a obter emprego, a educação superior precisa capacitar a gerar empregos (ser empreendedor) ou ser capaz de aprender sempre, ao trabalhar acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e do conhecimento (aprender a aprender ou aprender a conhecer)" (p.19-20);

"o foco de atenção é deslocado do ensino para a aprendizagem" (p.25), requerendo a participação ativa do aluno;

"a qualificação profissional inclui a qualificação para a cidadania, uma vez que ambas são qualificações para nível superior" (p.38);

"(...) avaliação dos alunos consiste em superar as noções que enfatizam ou reduzem a avaliação das medidas, notas ou instrumentos de medidas sobre o que os alunos fazem. A medida de um desempenho por meio de testes, provas, exercícios tarefas, trabalhos etc. pode ser um componente da avaliação, mas não se confunde com a avaliação da aprendizagem" (p.67).

As diretrizes se orientam por tendências contemporâneas, destacando a função da universidade e o esforço da PUCPR em participar da construção de uma sociedade mais igualitária. Um aspecto central dessa tendência refere-se às aprendizagens fundamentais, os pilares do conhecimento, segundo o documento da UNESCO (Delors, 1996):

aprender a conhecer - adquirir os instrumentos da compreensão, dominar os instrumentos do conhecimento, isto é, aprender a aprender, fornecer bases para o aprender durante a vida inteira;

aprender a fazer - para poder agir sobre o meio envolvente. Uma combinação de competência técnica com a social e a capacidade de trabalhar em equipe, com iniciativa própria;

aprender a viver junto com as outras pessoas - conhecer sua história, cooperar, participar de projetos comuns, criando nova mentalidade de partilhar da realização da vida, de melhor qualidade para todos incluindo aqueles ainda excluídos dessas qualidades vitais;

aprender a ser - é fundamental, integra os três anteriores, envolve discernimento, imaginação, capacidade de cuidar do seu destino.

Sob esta óptica estas aprendizagens caracterizam um novo modelo de educação centrado no aprender. Nele, a aprendizagem deixa de ser a simples acumulação de conhecimentos, mas supõe a produção de conhecimentos pelo aluno que irá aprender a buscar e selecionar de acordo com as suas necessidades. O professor passa a ser o mediador desse processo. A efetivação dessa concepção de aprendizagem supõe nova atitude por parte dos alunos e professores e requer, também, um ambiente de trabalho facilitador, cooperativo e solidário, voltado para a autonomia e a liberdade do aprendiz.

No curso de Fisioterapia, o projeto pedagógico procura também contemplar o princípio de "aprender a aprender", reconhecendo que ele responde aos

desafios que as atuais mudanças técnico-científicas colocam às universidades, considerando os impactos que as mudanças causam à sociedade do conhecimento.

A nova concepção de aprendizagem que norteia o projeto pedagógico do curso de Fisioterapia, suscita uma busca permanente de conhecimentos pelo professor e alunos.

Na operacionalização do projeto, o trabalho em parceria tem um lugar de destaque, preparando o aluno para um diálogo com outros profissionais, participando de equipes interdisciplinares, experienciando a visão do todo.

Nessa perspectiva, enfatiza-se também o pensamento divergente, a crítica e a reflexão. Embora existam linhas gerais de tratamento fisioterapêutico, cada indivíduo tratado pela Fisioterapia exige a elaboração de um tratamento único, aplicável a seu caso, tratamento que requer tanto a competência técnica quanto a competência ética do profissional tendo em vista um atendimento humano e responsável ao cidadão.

2.1. O campo profissional do Fisioterapeuta

O fisioterapeuta é um profissional da área da saúde, habilitado para a construção de diagnóstico de distúrbios cinéticos funcionais, a partir dos quais prescreve a conduta fisioterapêutica, acompanha a evolução do paciente sob sua responsabilidade e a ele prescreve alta do serviço.

Conforme o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), a Fisioterapia é uma ciência aplicada, cujo objeto de estudos é o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas suas alterações patológicas, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, com objetivos de preservar, manter, desenvolver ou restaurar a

integridade de órgão, sistema ou função.

Para desenvolver um tratamento, o profissional fisioterapeuta pode lançar mão de vários recursos como agentes eletrofototermoterapêuticos, hidroterapêuticos, cinesioterapêuticos, terapias manuais, entre outros, podendo atuar nas áreas de prevenção, cura de doenças e reabilitação.

Percebe-se que a Fisioterapia, como demanda social, inicialmente teve caráter reabilitativo, quase que totalmente voltado para o indivíduo doente ou seqüelado por alguma doença, como a poliomielite ou as amputações traumáticas.

Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, as amputações que necessitavam de próteses para substituição de membros inferiores perdidos nos conflitos, requeriam preparo físico do paciente para o seu uso e posterior tratamento com a prótese.

O caráter preventivo tem sido mais valorizado nos tempos atuais, em virtude de se saber que orientações sobre movimentos corretos, posturas adequadas e exercícios minimizam ou previnem danos ao corpo, como exemplo de preocupação na área preventiva tem-se empresas e indústrias que estão contratando fisioterapeutas, investindo na qualidade de vida de seus funcionários, diminuindo seus gastos com o tratamento de patologias instaladas.

O fisioterapeuta possui, portanto, várias áreas de atuação que abrangem: a ortopedia, traumatologia, reumatologia, neurologia, respiratória, geriatria, cardiologia, pediatria, dermatofuncional, desportiva, ginecologia, ergonomia, entre outras.

Estas áreas facultam ao fisioterapeuta atuar em vários locais como clínicas gerais e especializadas, hospitais clínicos e cirúrgicos - gerais e especializados, consultórios particulares, clubes esportivos, empresas e indústrias, casas de repouso, asilos e creches, escolas especiais, associações, entre outras.

Em sua dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, ISRAEL (1993, p. 98) apresenta, em um quadro, um Modelo de Análise

dos Critérios para Desenvolver a Prática do Fisioterapeuta dentro de uma Dimensão Social. A autora partiu da análise dos critérios - ensinar, pesquisar e prestar serviços - para desenvolver a dimensão social da Fisioterapia, elaborando o referido modelo. Explica que "a Fisioterapia, enquanto teoria e prática, localiza-se no centro do quadro (...) e permite interações com as linhas de pesquisa científica (estabelecendo as diretrizes do desenvolvimento profissional), com o ensino (formando conceitos sobre o "movimento humano"), e com a prestação de serviços (favorecendo uma atuação socialmente relevante)". Pelo exposto, percebe-se que o profissional fisioterapeuta, além de sua função como prestador de serviço, também envolve-se com o ensino e a pesquisa nas áreas da Educação e da Saúde da população.

A Fisioterapia é ainda reconhecida como uma profissão nova no Brasil. Foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 938, de 13 de outubro de 1969, publicado no D.O.U. em 14/10/69 e retificado em 16/10/69.

Este Decreto-Lei confirma que a Fisioterapia é profissão de nível superior e prevê que é atividade privativa do fisioterapeuta utilizar métodos e técnicas fisioterapêuticas com a finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente.

Também prevê que no campo de atividades específicas o fisioterapeuta pode dirigir serviços em órgãos e estabelecimentos públicos ou particulares, ou assessorá-los tecnicamente. Também, pode exercer o **magistério** nas disciplinas de formação básica ou profissional, de nível superior ou médio, supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos.

Além deste Decreto, algumas leis, que regem a Fisioterapia, procedentes do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) e do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITO) prevêm o exercício da docência para o fisioterapeuta.

A Resolução COFFITO-8 (D.O.U. n.216 - de 13/11/78, Seção I, Parte II,

p.6322/22) alterada pela resolução n. 15, de 30/11/80 (D.O.U. n. 243 de 22/12/80, Seção I, p. 25638) que "aprova as normas para habilitação ao exercício das profissões de Fisioterapia (...) e dá outras providências", prevê em seu Capítulo I, artigo 6º que o exercício das profissão de Fisioterapia abrange:

II - a participação remunerada ou não, em atividade de **magistério, pesquisa** e outras relacionadas com a Fisioterapia (...)

A Resolução COFFITO-52 (D.O.U. no. 098 - de 27.05.85, Seção I, p.7638) "Torna obrigatório o registro no CREFITO de sua jurisdição o Fisioterapeuta (...) que exerça o **magistério**".

Percebe-se que a legislação da profissão de Fisioterapeuta concede direito à docência, mas não faz exigências didático-pedagógicas.

De acordo com o MEC/ SESU, a Comissão de Especialistas De Ensino de Fisioterapia (CCEFisio) , estabelece "Padrão mínimo de qualidade para cursos de Fisioterapia".

Neste documento a CCEFisio determina:

- "Que 2/3 de professores (profissionais da área) possuam qualificação acadêmica ao nível de pós graduação *strictu* ou *latu sensu*".
- "Que o **ensino** específico das disciplinas profissionalizantes ou específicas do curso, seja de responsabilidade exclusiva de fisioterapeutas, conforme código de ética da profissão".
- "Que os **docentes fisioterapeutas** deverão ter no mínimo dois anos de experiência profissional, ou ao menos estar engajado em curso de pós graduação ao nível de mestrado".

No mesmo documento a CCEFisio, entre outras recomenda:

- "Que todo docente tenha no mínimo um curso de pós graduação *Latu Sensu*"
- "Que a forma de ingresso do docente na carreira seja por concurso ou seleção pública com avaliação de títulos e provas teórico-didática".

Neste documento já existe uma preocupação com a didática, quando recomenda a forma de ingresso do fisioterapeuta para a docência.

Percebe-se que embora na legislação da profissão de Fisioterapia estejam previstas possibilidades para o magistério, nos currículos de cursos de Fisioterapia não se oferecem programas abordando temas didático-pedagógicos que habilitem ou capacitem os profissionais fisioterapeutas para a docência.

2.2. O Curso de Fisioterapia da PUCPR

O Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, conforme consta da ata n.º 93/79, foi autorizado pelo Conselho Universitário, tendo a sua primeira turma em 10 de janeiro de 1984.

O Curso procura atender as Diretrizes Curriculares da Fisioterapia propostas pelo MEC/SESU que propõe quatro áreas de conhecimento para a matriz curricular de formação do fisioterapeuta: conhecimentos biológicos, conhecimentos humanos e sociais, conhecimentos biotecnológicos e conhecimentos fisioterapêuticos.

A partir do primeiro semestre de 2000, com a implantação do Projeto Pedagógico, algumas das antigas disciplinas foram agrupadas em Programas de Aprendizagem (Anexo 1), tendo em vista buscar um conhecimento interdisciplinar e desenvolver uma formação mais integrada do fisioterapeuta. Também foram criados alguns programas para áreas não contempladas anteriormente pelo Curso de Fisioterapia da PUCPR, como a Fisioterapia Dermato-funcional e a Ergonomia

e Biodinâmica do Movimento Humano, entre outras.

Percebe-se a mudança de um currículo de coleção ou linear, que se orientava para a reprodução do conhecimento em disciplinas isoladas, para um currículo de integração. Neste, além das disciplinas afins serem trabalhadas em um mesmo programa de aprendizagem permitindo o conhecimento inter-relacionado e articulado das diferentes áreas do saber, procurou-se enfatizar a produção de um conhecimento contextualizado.

Outra mudança foi a implantação do estágio de observação para os alunos de 1º. e 2º. períodos, que se desenvolvem nos locais – clínica, hospitais e instituições - nos quais podem observar a prática fisioterapêutica dos alunos de 7º. e 8º. períodos sob a supervisão de professores do Curso.

O quadro de docentes contava, no período da pesquisa, com 51 professores, sendo 27 fisioterapeutas. Destes dois encontravam-se em licença para doutorado e um pediu demissão do quadro.

Os fisioterapeutas-professores ministram os programas de aprendizagem e/ou fazem a supervisão de estágio dos alunos do Curso.

Tem-se como áreas e respectivos locais de estágio supervisionado:

- Ambulatório de doenças do aparelho locomotor, na Associação dos Deficientes Físicos do Paraná
- Assistência ambulatorial e neurológica infantil, no Pequeno Cotelengo do Paraná
- Atendimento hospitalar do trauma a atendimento clínico e cirúrgico, no Hospital Universitário Cajuru
- Atendimento em Unidade de Terapia Intensiva, na Santa Casa de Misericórdia
- Pediatria hospitalar geral, no Hospital Infantil Pequeno Príncipe
- Atendimento em ortopedia, traumatologia e reumatologia, na Clínica de Fisioterapia da PUCPR

Até o ano de 2000, o Curso contava com duas turmas, em período integral, com regime de aprovação anual. A partir do referido ano, com a implantação do novo projeto pedagógico, passou a ter três turmas: duas delas entrando no primeiro semestre (turmas A e B), sendo a turma A no período da manhã e a turma B no período da tarde e a turma C, entrando no segundo semestre, também no turno da manhã com regime de aprovação semestral.

Cada turma contém em média de 60 alunos em sala de aula, dividindo-se este número em três grupos para as aulas práticas, ministradas em laboratórios, clínica, hospitais e instituições.

Além da graduação o Curso oferece Cursos de Pós-Graduação *Latu sensu*: Especialização em Gerontologia, Especialização em Fisioterapia aplicada à Traumatologia do Adulto; Especialização em Cinesioterapia Neurológica e Especialização em Fisioterapia Respiratória em Hospital Geral Adulto. Estas especializações são oferecidas alternadamente.

Também é de responsabilidade do Curso a revista "Fisioterapia em Movimento", de publicação semestral continua desde 1989.

É realizada a Semana Acadêmica, que promove encontros científicos através de jornadas com palestras de profissionais de renome na profissão.

Existem Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa "Fisioterapia: estudos e pesquisa do movimento funcional".

Há algumas parcerias como a da Clínica de Fisioterapia junto aos clubes esportivos – Curitiba Football Club, Maiutron e Paraná Clube; parceria com a Secretaria de Saúde do Estado realizando a organização de avaliações e esclarecimentos à comunidade quanto aos aspectos de prevenção e atenção à saúde; parceria com a empresa "O Boticário" em atuação com a cinesioterapia laboral na indústria e atendimento de alterações músculoesqueléticas relacionadas ao trabalho na Clínica de Fisioterapia.

Conforme exposto no manual de estágio do curso de Fisioterapia da PUCPR, o curso visa a formação do fisioterapeuta generalista, tecnicamente competente, eticamente comprometido, dinâmico, preparado para atuação interdisciplinar, com consciência crítica de seu papel social, empreendedor, pesquisador e com valores humanos bem definidos.

Sabe-se que todo projeto pedagógico é dinâmico, que problemas acontecem quando da sua implantação, a exemplo de número insuficiente de laboratórios, mesmo porque é impossível se prever todas as necessidades exigidas para a sua execução.

Percebe-se que é preciso estar permanentemente reavaliando o projeto, ouvindo professores e alunos, para as necessárias adequações do processo, requerendo muitas vezes decisões administrativas para a garantia e aprimoramento do projeto pedagógico.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A qualidade da universidade depende, e muito, de uma boa atuação docente. Refletindo sobre as dificuldades encontradas pela pesquisadora no percurso de aluna e o próprio questionamento do percurso profissional no momento em que mudanças são propostas nas práticas universitárias pela implantação de um novo projeto pedagógico da PUCPR, esse conjunto de fatores levou a centralizar esta investigação na formação pedagógica do fisioterapeuta-professor.

Considera-se que buscar novas evidências sobre esse objeto de estudo pode oferecer contribuições significativas para a melhoria do ensino-aprendizagem que ocorre no curso de Fisioterapia da PUCPR, por incidir sobre o desenvolvimento do seu corpo docente e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de formação oferecida pelo curso.

Optou-se pela investigação qualitativa, também designada naturalista em algumas literaturas. Bogdan & Biklen (1994, p.47) apontam cinco características para a investigação qualitativa, em maior ou menor grau:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que

simplesmente pelos resultados ou produtos.

4. Os investigadores qualitativos, tendem a analisar os seus dados pela forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Optou-se pelo estudo de caso, uma das formas de pesquisa qualitativa, por ser compatível com a pesquisa em questão e por ser possível de ser realizado, mas não se descartaram dados quantitativos, quando necessários.

Conforme Merriam, citado por Bogdan e Biklen (1994, p.89), "o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento".

Embora a preocupação com a prática pedagógica e a formação de professores tenha sido estudada por vários autores, neste estudo procurou-se focar as práticas pedagógicas do professor-fisioterapeuta da PUCPR, considerando o curso de Fisioterapia da PUCPR como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, tendo interesse próprio e singular.

Buscou-se descobrir elementos singulares deste contexto, procurando novas respostas e indagações que pudessem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso investigado.

3.1. Delineamento da Pesquisa

Pesquisar, segundo Martins, citado por Bricudo (1977, p. 24), quer dizer "ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e outra vez..." , embora alguma interrogação se mantenha viva porque a compreensão do fato não termina em determinado tempo.

Realizou-se o desenvolvimento de várias leituras sobre práticas pedagógicas e a formação de docentes buscando o conhecimento teórico, imprescindível para o início da pesquisa.

Praticamente desde o início do curso de mestrado em Educação, em agosto de 2000, além de leituras por iniciativa própria, várias literaturas foram sendo apontadas pelos professores do curso, e havendo uma variedade de interesses por parte deles, isto resultou num enriquecimento para este estudo. Também houve trocas de materiais com colegas com os quais tinha interesses em comum. Destes foi-se destacando pontos importantes e fazendo fichamento dos mesmos.

De acordo com André (1986, p. 01), "para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

A escolha dos professores entrevistados foi realizada de acordo com os seguintes critérios:

- a) ter ministrado aulas no curso até o segundo semestre de 2001
- b) estar trabalhando com o novo Projeto Pedagógico da PUCPR
- c) aceitar colaborar com a pesquisa

O grupo dos entrevistados foi constituído de 14 professores que atenderam os critérios da escolha.

O critério estabelecido para a escolha dos 102 alunos (57 alunos da turma A e 45 alunos da turma B) que responderam os questionários foi estar matriculado no quarto período do curso. Esta condição se deve, também, ao fato de serem esses os alunos que, desde o primeiro período, vivenciaram o novo projeto pedagógico do curso de Fisioterapia.

Na amostra de fisioterapeutas-professores procurou-se buscar elementos sinalizadores que norteassem sua prática docente, abordando várias questões

desde o seu ingresso na docência universitária e como docentes da PUCPR até a sua participação como docente em virtude da implantação do Projeto Pedagógico da PUCPR.

Na amostra de alunos procurou-se investigar as influências das práticas docentes nos processos de aprendizagem dos discentes. Aqui encaixam-se as idéias de Cunha (1996, p.13), porque a mesma concebe a aprendizagem como sendo "uma construção individual e social dos sujeitos, podendo ser resultante da ação pedagógica realizada em sala de aula e manifesta nas representações dos estudantes através de suas abordagens de estudo".

Os instrumentos de pesquisa procuraram evidenciar o valor da palavra: entrevistas com roteiro semi-estruturado para os sujeitos fisioterapeutas-professores do curso de Fisioterapia da PUCR (Anexo 2) e questionários para o grupo de sujeitos, alunos do quarto período do referido curso (Anexo 3).

As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado, possibilitando assim aos entrevistados, abertura para ampliar suas narrações. Ao descrever as situações vividas e as experiências particulares, os sujeitos entrevistados forneceram dados relevantes para a elucidação das questões colocadas pela pesquisa.

Os questionários, aplicados aos alunos, continham questões fechadas e também abertas, permitindo conhecer como os alunos estão envolvidos no processo de mudança desencadeado pelo novo projeto pedagógico do curso de Fisioterapia.

Considerando que a abordagem qualitativa pressupõe um envolvimento pessoal do pesquisador, é importante destacar a atuação da pesquisadora como docente do curso investigado, condição que facilitou o estabelecimento de contatos com os sujeitos da pesquisa e favoreceu a coleta dos dados. No entanto, procurou-se tomar um distanciamento para que os sujeitos pudessem apresentar seus posicionamentos sem constrangimentos, a partir de critérios próprios e

autônomos.

3.2. Coleta e sistematização dos dados

As entrevistas foram marcadas com os fisioterapeutas-professores em data, horário e local onde pudessem receber a pesquisadora, abrangendo o período do final do segundo semestre letivo de 2001 e início de 2002. Cabe aqui salientar que em sua totalidade todos os sujeitos mostraram-se dispostos e colaborativos, talvez pela oportunidade de poderem participar e opinar sobre o Projeto Pedagógico.

As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos sujeitos, ao que nenhum se opôs. À medida em eram realizadas, as mesmas iam sendo transcritas pela pesquisadora, atividade que proporcionou uma familiaridade com o material coletado. Para a sistematização das informações das entrevistas cada professor entrevistado recebeu um número de 1 a 14.

A aplicação dos questionários para o grupo de sujeitos dos alunos foi realizada no final do segundo semestre letivo de 2001, em salas de aula - turmas A, 57 alunos e B, 45 alunos - do quarto período do curso de Fisioterapia da PUCPR, porque neste local era possível encontrar todos os participantes de uma só vez, sendo mais fácil o retorno do material aplicado. Foram distribuídos e respondidos 102 questionários.

Os questionários foram numerados pela ordem de recebimento, atribuindo-se aos mesmos os números de 1 a 102.

Para a análise, os dados obtidos com as entrevistas foram agrupados em categorias. Assim, ficaram estabelecidas 5 categorias de análise:

- a) identidade profissional - questões 1 e 2
- b) referenciais para a docência - questões 3 e 4
- c) uso de metodologias - questões 5,6 e 7

- d) práticas pedagógicas - questões 8, 9, 10, 13 e 14
- e) projeto pedagógico do curso de Fisioterapia da PUCPR- dados das questões 11, 12, 15 e 16.

Os dados dos questionários respondidos pelos alunos também foram categorizados a partir das respostas obtidas nas questões indicadas a seguir:

- a) horas de estudo fora da Universidade - questão 1
- b) ações praticadas nas horas de estudo - questão 2
- c) assimilação da matéria - questão 3
- d) materiais utilizados para estudo - questão 4
- f) estilo das atividades de estudo - questão 5
- g) local preferido para estudo - questão 6
- h) sentido da aprendizagem - questão 7
- i) metodologias que garantem o aprendizado - questão 8
- k) outras fontes de estudo - questão 9
- l) notas dadas ao curso - questão 10
- m) problemas do curso - questão 11
- n) sugestões para aprender mais e melhor - questão 12

Realizada essa categorização das questões, deu-se início ao agrupamento das respostas em torno de idéias centrais, não descartando outras idéias quando relevantes.

Para destacar os pontos principais de cada resposta das entrevistas foi feito o uso de canetas marca texto, sendo utilizada uma cor de caneta para cada categoria a fim de tornar-se mais fácil a visualização das mesmas. Em seguida, os dados foram transcritos para início do processo de análise dos mesmos .

Quanto aos questionários, houve duas etapas. Primeiro fez-se agrupamentos das respostas das questões fechadas (questões 2 a 9), dos quais marcou-se o número de vezes que cada resposta era assinalada, lembrando-se

que em alguns questionários houve mais de uma opção assinalada pelo mesmo sujeito, evidenciando que cada sujeito pode fazer uso de mais de uma forma de ação de estudo. E nas questões abertas procedeu-se da mesma forma que nas questões das entrevistas, fazendo-se o agrupamento das respostas por semelhança de idéias expressas pelos sujeitos. Em seguida os dados foram transcritos para dar início à análise.

Para essa atividade, levantou-se o número de sujeitos e calculou-se a porcentagem do grupo de indivíduos fisioterapeutas-professores e no grupo de alunos levantou-se o número de sujeitos que expressaram respostas e idéias semelhantes, retomando inúmeras vezes às transcrições das entrevistas, aos questionários e ao referencial teórico para buscar afirmações que pudessem dar maior clareza à análise que estava sendo realizada. Essa interlocução se fez presente pela inserção de citações, ao longo do texto, de pontos considerados relevantes para a compreensão dos dados obtidos.

CAPÍTULO IV

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS FISIOTERAPEUTAS- PROFESSORES

Para conhecer a realidade da segunda profissão – a de professor - assumida pelos fisioterapeutas que atuam como docentes no curso de Fisioterapia da PUCPR, foram realizadas entrevistas com os 14 docentes selecionados para a pesquisa. O objetivo foi buscar, nos depoimentos dos entrevistados, evidências sobre suas práticas docentes, a partir das marcas identitárias e dos referenciais que vêm orientando sua segunda profissão, das mudanças que vêm ocorrendo em suas práticas pedagógicas e dos desafios que o Projeto Pedagógico têm colocado ao Curso de Fisioterapia.

Para análise e discussão dos dados, os depoimentos dos professores entrevistados foram agrupados em cinco categorias. Cada uma dessas categorias foi constituída a partir do conjunto de idéias fornecidas pelos entrevistados aos itens propostos no roteiro de entrevista.

Por se tratar de entrevistas semi-estruturadas, os depoimentos dos entrevistados, muitas vezes, extrapolaram o roteiro previsto. Para a discussão dos dados analisados considerou-se a necessidade de agrupar as idéias relevantes para o objeto da pesquisa.

4.1. Identidade Profissional dos Fisioterapeutas-Professores

Para a análise da identidade profissional foram considerados os depoimentos dados aos itens 1 e 2 do roteiro da entrevista. Visou-se identificar a forma como os fisioterapeutas adotaram a docência universitária como segunda profissão - a de professor - e o modo pelo qual ingressaram como professores na PUCPR.

As respostas à questão sobre o início da carreira docente dos entrevistados mostraram que 92,85% (13 sujeitos) tiveram o início de sua carreira docente universitária coincidindo com o ingresso para ministrar aulas na PUCPR e 7,14% (1 sujeito) afirmaram que o início da carreira ocorreu em outra instituição de ensino superior. Em relação a outras experiências docentes, 21,42% dos entrevistados (3 sujeitos) relataram haver tido experiência anterior na docência, em magistério para primeiro grau e 7,14% (1 sujeito) para estudantes de ensino supletivo, resultado que aponta para um número significativo de ingressantes na carreira sem nenhuma experiência de docência. Quanto ao critério de ingresso nas instituições de ensino superior, os dados revelaram que nenhum dos participantes fez concurso pré-admissional. Do total, 92,85% (13 sujeitos) foram convidados pelo então chefe de departamento do curso de Fisioterapia e 7,14% (1 sujeito) afirmou ter sido admitidos na Universidade a convite do chefe de departamento de Biologia na época, iniciando sua carreira docente neste outro curso da PUCPR.

Analisando a totalidade das respostas, constata-se que 28,57% (3 sujeitos) entraram em caráter de substituição a outros professores e acabaram sendo efetivados pela demanda do curso. Outra informação obtida para a categoria analisada foi que 21,42% (3 sujeitos) de todos os entrevistados disseram haver deixado seu currículo no departamento de Fisioterapia.

Percebe-se, na fala dos entrevistados, que a profissão docente para os

fisioterapeutas-professores do curso de Fisioterapia da PUCPR é composta por indivíduos para os quais não foi exigida experiência docente e/ou formação ou orientação didático-pedagógica por ocasião de suas contratações.

Em relação à carreira docente, assinala Vasconcelos (2000, p.13) : "guardadas as devidas restrições de caráter genérico e nunca no campo da formação profissional específica, pode-se afirmar que hoje, no Brasil, 'qualquer um' tem a possibilidade de ser professor universitário". Como relata um dos entrevistados, ser um profissional de nível superior já é a condição suficiente para o indivíduo ser professor universitário.

Foi através de indicação de um fisioterapeuta; eu fui até a chefia de departamento que me convocou e iniciei o processo, já em sala de aula (sujeito 3).

A experiência profissional na área da Fisioterapia e um bom currículo nessa área parecem ser os indicativos suficientes para a contratação. Apenas 7,14% (1 sujeito) estava cursando o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná na época de seu ingresso para a docência universitária na PUCPR.

Pode-se notar que apenas um dos entrevistados, o sujeito 11, parece reforçar a idéia de um "saber docente", colocada por PEREIRA (2001, p. 50) "que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em contexto prático". Percebe-se, na fala desse entrevistado, a dificuldade encontrada por não possuir orientação/formação específica para a atividade que estava iniciando.

Nossa Senhora! É aquele tal negócio: a gente se imagina profissional, tentando trazer as experiências de atendimento, de profissional... Mas realmente, o quanto é difícil, porque você não está preparado didaticamente. Eu tive muita dificuldade no meu primeiro ano como professor! Muita!

Fica clara a distinção que o entrevistado faz entre saberes da prática

profissional de fisioterapeuta e saberes da cultura e do mundo vivido na docência. As análises mostram que as estratégias profissionalizantes da docência do fisioterapeuta-professor não são claras, fator que pode desestimular mudanças das práticas pedagógicas dos docentes.

Como expõe Pinto (2001, p. 49), "(...) na maioria das instituições de ensino superior os docentes são admitidos sob critérios pouco transparentes, com um ingresso feito de forma circunstancial".

Essa prática institucional aponta para a fragilidade identitária do profissional do ensino superior, na maioria das universidades brasileiras, especialmente nas instituições privadas, onde não são realizados concursos para admissão de docentes. Até então, os critérios adotados para a contratação de professores para o curso de Fisioterapia da instituição investigada não contemplam a formação didático pedagógica.

4.2. Referenciais da Docência

Esta categoria se constituiu a partir das informações aos itens 3 e 4 do roteiro de entrevista referentes às origens dos saberes docentes dos fisioterapeutas e o significado da formação pedagógica para o exercício da segunda profissão.

A análise dos dados revela que 92,85% (13 sujeitos) falam da força da influência recebida de seus professores, desde a infância até o ensino superior. No relato a seguir, observa-se a dimensão dessa influência percebida pelo sujeito entrevistado:

Eu acho que os bons professores marcam muito a gente. A gente procura se espelhar naquelas pessoas que a gente admira. Eu nunca sonhei em ser professora, não tinha isso como ideal. Mas quando eu comecei a exercer a docência, eu me baseei exatamente em alguns professores (sujeito 5).

Um entrevistado (sujeito 6) menciona a ausência de formação específica na sua docência e faz alusão aos modelos que lhe serviram de referência:

Eu acho que como todo mundo, principalmente que não teve a formação específica em pedagogia universitária; a gente começou por experiência própria mesmo, né. Levando em consideração o que a gente observava anteriormente, aquilo que te chamava atenção no aspecto positivo, aquilo que te chamava atenção no aspecto negativo que você não queria fazer e não cometer os mesmos erros que você já tinha visto.

As influências são percebidas, ora, por seus aspectos afetivos, ora, pela possibilidade de julgamento de aspectos considerados "corretos" para o ensino, cujo critério relevante é prioritariamente de ordem moral, como se nota na fala do sujeito 13:

Bem, talvez a referência para professor esteja na família mesmo, porque nós temos uma família de professores, pedagogos, muito grande, tanto do lado materno, quanto do lado paterno. Mas algumas referências que eu trouxe foram dos professores que eu achava bons, que me ajudaram a aprender alguma coisa. Então era assim que eu queria ser: ajudar os alunos para que eles aprendessem alguma coisa (sujeito 13).

Essas marcas são lembradas por Castanho (2000, p.80), ao referir-se aos professores universitários: "basicamente, de sua história como alunos, os professores captam a maior influência sobre sua prática pedagógica. Geralmente, repetem o que consideram positivo e fazem o contrário com professores de posturas negativas, ocorrendo assim um ciclo de reprodução".

Nota-se que a influência de antigos professores acaba sendo uma marca importante de referência, no sentido de induzir algumas práticas que levem a resultados semelhantes os quais obtiveram na sua vida de aluno.

Do total, 21,42% (3 entrevistados) têm professores na família e afirmam ter recebido influência dos mesmos, percebendo-se a influência dos saberes da cultura e do mundo vivido pelos sujeitos, conforme diz o sujeito 5:

Eu sou filha de professores, né!

Analisando o outro aspecto dessa categoria, as respostas revelaram que a maioria dos entrevistados buscou conhecimento pedagógico em cursos de pós-graduação, que 64,28% (9 sujeitos) haviam feito alguma disciplina pedagógica em cursos de especialização; 28,57% (4 sujeitos) concluíram Mestrado em Educação; 14,2% (2 sujeitos) são mestrandos em Educação e 28,57% (4 sujeitos) cursaram a faculdade de Educação Física, na qual obtiveram informações referentes à área pedagógica. Diz o sujeito 5:

Eu fiz Didática do Ensino Superior; eu fiz faculdade de Educação Física também e na Educação Física eu tinha toda a parte pedagógica e também do magistério. E quanto à necessidade dos mesmos, eu acho que é isso que me salva... (muitos risos).

Observa-se, nesta fala, a percepção do entrevistado da utilidade do conhecimento obtido na licenciatura, apesar da ambigüidade conceitual ao separar a parte pedagógica do âmbito do magistério.

Como afirma o sujeito 13, a formação pedagógica tem sua própria teoria.

A visão em relação ao professor mudou muito depois de ter ingressado no mestrado e ter, assim, visto como são os professores da área pedagógica, diferente do professor fisioterapeuta. Porque o professor, o fisioterapeuta, na verdade ele é colocado como professor; ele está como professor. Ele não tem nenhuma formação pedagógica; então ele vai lá ensina o que ele acha que deve, do jeito que ele acha que deve. E o pedagogo não; já tem outra idéia, ele estuda para isso... o fisioterapeuta não.

As origens dos saberes docentes dos entrevistados localizam-se nos "modelos docentes", nos "espaços acadêmicos" e na "prática docente" sendo que esses últimos, os saberes adquiridos na experiência como professor são colocados em segundo plano em relação aos saberes acadêmicos de formação pedagógica.

A totalidade dos entrevistados atesta a necessidade de cursos na área pedagógica para a docência universitária. Um dos entrevistados menciona a importância da didática para o exercício da docência :

Muitas vezes somos bons profissionais, mas não temos a didática. Então eu acho que isso é imprescindível: ter alguma formação na área pedagógica; é extremamente necessário que o professor tenha essa visão didática ... (sujeito 1).

Quando fala da posse da visão didática, refere-se já ao indivíduo como professor e não como profissional da Fisioterapia.

Outro entrevistado (sujeito 3) justifica a necessidade de formação pedagógica lembrando as marcas tecnicistas presentes na formação do fisioterapeuta:

Com a formação que o fisioterapeuta tem, extremamente tecnicista em alguns aspectos, nós precisamos ter formação na área pedagógica... É muito importante! (sujeito 3).

O sujeito 4 relata:

Para mim como fisioterapeuta vejo muita necessidade... de uma orientação, de dicas, de sabe... dicas de pessoas mais experientes, que realmente conheçam essa pedagogia, a forma como melhorar a nossa transferência de conhecimentos; toda essa proposta agora de fazer pensar, fazer aprender... tudo isso.

Na fala do entrevistado percebe-se a influência da abordagem tradicional da educação quando refere-se à "transferência" de conhecimentos e não a uma possível construção de conhecimentos. Observa-se que até mesmo a linguagem utilizada não condiz com essa pretensa vontade de "fazer aprender".

Um dos sujeitos (7,14%) relata que também acha fundamental existirem cursos na área pedagógica para o conjunto de sujeitos pesquisados, mas

complementa:

(...) só que eu acho que tem que ser adaptado à realidade nossa hoje de curso (sujeito 8).

Nesta fala, observa-se que o entrevistado demonstra interesse por orientações didático-pedagógicas para melhorar sua atuação docente, porém, faz alusão a que estas orientações sejam adequadas ao curso de Fisioterapia. Essa observação pode ser decorrente da forma como foram oferecidas as oficinas pedagógicas, durante o processo de implantação do Projeto Pedagógico pela PUCPR, onde eram agrupados professores de diferentes cursos.

Outro entrevistado também expressa outra insatisfação:

(...) apesar de ter uma vontade danada de fazer todas as que estão ofertadas no quadro, não pude fazer nenhuma. Você sempre está dando aula, não tem tempo para repor, então ficou um pouquinho apertado para a gente (sujeito 12).

Essas falas apontam fatores que acabam impedindo mudanças nas práticas docentes. Um dos entrevistados manifesta vontade de participar dos encontros destinados às orientações didático-pedagógicas, oferecidos pela universidade, mas, deixa visível sua insatisfação, pois, geralmente, esses são organizados sem levar em conta as expectativas e necessidades dos participantes. Outro, coloca a inviabilidade operacional dessa iniciativa que impossibilita o fisioterapeuta-professor de conhecer a teoria pedagógica. Na instituição investigada, as oficinas aconteceram em horários de aulas, inviabilizando a presença de alguns professores. Essas dificuldades são sinalizadas por Alves (1998, p. 133), quando afirma que "a idéia de que a formação se dá em múltiplos espaços/tempos permite que percebamos que não é

nem simples nem de fácil mudança".

Pelas análises, fica visível a preocupação dos fisioterapeutas-professores com sua formação pedagógica. Trata-se de um grupo que se consolida em torno de um mesmo interesse e uma mesma expectativa, ou seja, da necessidade de orientação didático-pedagógica; isto significa que para esses professores, uma boa proposta de formação pedagógica será sempre bem-vinda, se o que buscam é um conhecimento atual, crítico e renovador, como sinaliza Villa (1998, p. 31):

A formação continua do professor deveria ser programada com base nas necessidades e nos pedidos específicos do centro de ensino, imersa numa comunidade concreta, e levada adiante com a colaboração estreita entre professores, centros de ensino e departamentos universitários de uma mesma região, às vezes coordenada por centros criados *ad hoc*.

Neste sentido, foi possível perceber que as falas dos entrevistados, além de reforçar a necessidade da formação pedagógica, destacam a importância de uma formação crítica e de uma didática contextualizada. Nota-se a crítica feita à didática tecnicista e a percepção que os entrevistados têm das marcas ideológicas das diferentes abordagens pedagógicas, possivelmente um conhecimento incorporado pelo sujeito nos cursos que vêm realizando na área de educação.

4.3. Metodologias Inovadoras

A partir dos depoimentos dos entrevistados referentes aos itens 5, 6 e 7 buscou-se identificar as metodologias mais utilizadas pelos fisioterapeutas-professores, suas concepções de práticas inovadoras e o uso que fazem das diferentes metodologias apontadas.

Dos entrevistados, 21,42% (3 sujeitos) referem-se às metodologias antes

do Projeto Pedagógico, destacando as aulas expositivas convencionais:

Hoje, totalmente diferente daquela aula de antigamente (sujeito 2).

O sujeito 13 diz:

(...) antes do mestrado e Projeto Pedagógico e depois do mestrado e Projeto Pedagógico. Antes as minhas aulas, na disciplina de História da Fisioterapia eram expositivas "ponto"(risos). Não tinha nenhuma metodologia diferente; eu pedia para fazer trabalhos, algumas coisas assim, mas não era... não se aproveitava muita coisa, né.

Os dados vão mostrando que o projeto pedagógico aparece como divisor de águas entre as metodologias tradicionais, orientadas para a reprodução do conhecimento, e as inovadoras que requerem maior participação do aluno, tomando-o ativo no processo de aprendizagem, com vistas à produção do conhecimento.

Quanto às metodologias aplicadas após o início do Projeto Pedagógico, 50% (7 entrevistados) alegam ministrar aulas mais dinâmicas e práticas, buscando a participação dos alunos.

Conforme aponta o sujeito 9,

Hoje eu trabalho no novo programa, né, então a gente está pedindo muito mais a participação do aluno. Essa é a diferença que você não tinha antes. Antes você chegava, explicava e acabou.

Um dos entrevistados, ao se referir a " *um tipo de técnica que esteja promovendo ou visando a aprendizagem do aluno*" (sujeito 5), reduz a metodologia apenas à sua dimensão técnica. Seria essa a compreensão do princípio de inovação proposto no do Projeto Pedagógico ?

Outro entrevistado (sujeito 1), que ingressou no Projeto Pedagógico em 2000, revela como incorporou os pressupostos do projeto no programa de aprendizagem que trabalha.

Este ano nós iniciamos no Projeto Pedagógico, a gente optou por fazer de uma forma bem mais dinâmica, então nós temos feito discussões, produção de glossários, produção de material de referência, há muito mais aula prática, instigando mais a metodologia fazendo com que o aluno faça junto.

Observa-se a importância que o entrevistado dá à produção de conhecimento pelo aluno, valorizando a reflexão e a discussão e percebendo a necessidade de relacionar a teoria à prática.

Aqui a metodologia, decorrente do projeto pedagógico, é percebida como um elemento de ação, de produção de materiais, enfatizando o caráter prático do ensino e a importância da aprendizagem colaborativa para o alcance dos objetivos que guiam as ações docentes.

Ao tratar da inovação na prática docente, afirma Junqueira (2001, p.65):

(...) a experiência inovadora pressupõe uma relação dinâmica entre a teoria e a prática, para além de uma simples relação de aplicação à qual esta última parece destinada na rotina curricular ou das aulas. É por isso que, em oposição à repetição, identificamos a inovação, com a práxis inventiva: incluindo algo novo no sujeito do aprendizado, por meio da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de índole prática como puramente teórica.

Os entrevistados têm outras concepções de inovação. Cinco deles (35,7%) alegam que ainda utilizam aulas expositivas. Porém, as formas de utilização desse método não impedem a participação do aluno. Veja o que diz esse entrevistado:

Hoje? Olha eu uso muito a aula interativa. É... ainda uso aula expositiva e eu sinto que os alunos se sentem tranquilos com "aquelas aulas expositivas", eles se sentem confortáveis, né? Acham que tudo está certo; hoje a aula começou, terminou... eu anotei, levei conhecimento para casa; ele se sente um pouco confortável". Mas eu tento fazer dessas

aulas, é... pedir um trabalho para a outra semana, que eles façam alguma coisa prévia para aquela aula, para eles terem condições de entender, discutir, trazer exemplos, debater... (sujeito 7)

O novo sentido dado à aula expositiva, colocado na fala do sujeito 7, expressa o significado de uma metodologia tradicional quando tem uma intencionalidade clara em relação ao compromisso com a aprendizagem do aluno, considerando-o como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Outros 14,28% (2 sujeitos) demonstram a vontade de sair do convencional, mas não escondem as dificuldades que encontram. Na fala do sujeito 5, percebe-se a insegurança em relação à mudança das práticas:

Eu também tenho como metodologia esta questão prática e algumas mais... a gente tem uma certa dificuldade nas metodologias. Eu procuro aplicar alguma dinâmica de grupo, com dificuldade, às vezes me perdendo um pouco no processo, por me sentir um pouco sozinha assim... sem muito conhecimento de causa. Dinâmicas de todas as formas eu tento fazer, mas... me sinto um pouco assim, para fechar... parece que falta que alguma pessoa que tenha experiência me passe mais... mais experiência em relação a isso.

Quando questionados sobre o que entendem por metodologias inovadoras, 57,14% (8 sujeitos) dos entrevistados afirmaram tratar-se de metodologias voltadas para o aluno participar mais e produzir conhecimentos, enfim, metodologias centradas na aprendizagem do aluno. Destes entrevistados, três sujeitos (21,42%) ainda completaram acrescentando que procuram despertar uma visão mais crítica do aluno. Observe a fala de um deles:

(...) eu acho que metodologia inovadora é essa que a gente procura fazer com que o aluno participe um pouco mais da produção da aula e também desenvolver nesse aluno essa visão crítica da aquisição do conhecimento (sujeito 1).

Outro entrevistado deixa claro que fazer uso de um recurso tecnológico não é o bastante para se dizer que se está inovando a metodologia:

Olha, no meu ponto de vista metodologia inovadora é toda aquela que venha facilitar o aprendizado do aluno. Muitas vezes uma aula tradicional, uma aula expositiva pode ter uma metodologia inovadora dependendo do enfoque, do discurso que o professor tenha. Muitas vezes o indivíduo usa multimídia, retroprojeter, ele usa aquilo, só que ele está utilizando, digamos assim, como uma muleta psicológica, que ele nada mais faz do que estar lendo a imagem que está que tem ali na frente (sujeito10).

Representando 30,76%, 4 dos professores entrevistados, entendem a metodologia inovadora como aquela que apresenta um enfoque não tão teórico, aquela que articule os saberes teóricos e práticos, que faça uso da vivência prática. Essa afirmação está na fala do sujeito 7:

Metodologias inovadoras... para mim, acho que uma coisa que está marcante no ensino em geral, talvez mais marcante no ensino superior é que o aluno tem que integrar os conhecimentos. Os conhecimentos não podem ser passados: "Oh! Que lindo, que jóia, entendi!" Mas para que serve aquilo? Ele deve articular com o conhecimento do outro professor, ele deve articular com o atendimento que ele vai dar ao paciente no futuro, que serve para ele entender como é a postura de um cidadão, profissional da área que ele está, que ele escolheu... Enfim, eu acho que isso que é o enfoque não tão teórico, digamos assim, mas de aproximar mais a teoria da prática.

Metodologia inovadora para um dos sujeitos representando 7,14% é o ensino com pesquisa:

O ensino com pesquisa, que é o aluno não sair parte do que eu sei, mas enriquecer esse conteúdo com a pesquisa (sujeito 3).

Pode-se interpretar aqui que o referido sujeito faz alusão à pesquisa como sendo complementação teórica de aula.

Para 7,14% (um sujeito), a metodologia inovadora é aquela que se vale do recurso tecnológico para facilitar a participação do aluno.

Metodologia mais assim inovadora, que saiu um pouco do meu normal, do meu cotidiano é realmente ter cadastrado os alunos no ambiente Eureka, ter a oportunidade deles estarem passando as dúvidas nesse ambiente para mim (sujeito 4).

Nas falas da maioria dos entrevistados, predomina uma constante preocupação com a aprendizagem do aluno e um reconhecimento do importante papel desempenhado pela metodologia utilizada pelo professor nesse processo de aprendizagem. No entanto, observam-se algumas diferenças sobre o que o grupo de professores entrevistados entende por metodologia inovadora. Mais da metade dos sujeitos, 57,14% (8 sujeitos) considera que a metodologia inovadora deve ter a participação ativa do aluno produzindo conhecimento e deslocam o foco de atenção do ensino para a aprendizagem do aluno. Outro grupo menor, porém representativo, 30,76% (5 sujeitos), atribui importância para associação teórico-prática, experimentando vivências. Um dos sujeitos (7,14%) não utiliza adequadamente a expressão "ensino com pesquisa" e outro, representando a mesma proporção, associa metodologia inovadora com o uso de meios eletrônicos, porém não deixa de reconhecer o papel ativo que o aluno deve assumir na utilização da informática e o uso pedagógico que o professor deve fazer desse recurso.

Uma parte dos entrevistados (35,71%) utiliza metodologia inovadora para estimular a produção de conhecimento:

Trabalhamos em cima do concreto e não do exercício jogado, em cima de um paciente que existe, deixando bem claro que não é receita, né? Para cada um vai ter que ser feito um tipo de tratamento (sujeito 9).

Outra parte para trabalhar mais a prática (14,28%):

O que eu tenho procurado fazer é trazer o aluno para dentro de uma realidade. Por exemplo, as minhas aulas práticas, todas elas são feitas junto ao paciente (sujeito 6).

Outra para tornar as aulas mais dinâmicas (7,14%), referindo-se apenas o uso de *datashow*. Outros, tentam mas faltam-lhe fundamentos didáticos para inovar. Outro subgrupo (28,57%) afirma 'fazer uso' com a produção de

conhecimento, sendo que dois destes sujeitos (14,18%) procuram também desenvolver a visão crítica do aluno e um (7,14%) afirma também condições de inviabilidade de algumas metodologias com o número atual de alunos em sala de aula, em média 60 indivíduos. A análise dessa categoria aponta para a presença de diferentes concepções de metodologia inovadora nas falas dos professores entrevistados.

4.4. Preocupações e Tarefas Docentes

A análise dessa categoria focaliza as formas utilizadas pelos professores para a preparação das aulas, as preocupações que têm sobre esse processo, o incentivo dado à produção de conhecimentos, instrumentos e critérios de avaliação, a compreensão do contrato didático e a troca de experiência com seus pares.

Os entrevistados colocaram que sua maior preocupação é com o preparo das aulas: 64,28% deles disseram ter uma inquietação com o aprendizado do aluno, levando em conta o conhecimento que deve ser associado à prática e ao seu cotidiano e à compreensão do objetivo da aula:

"aquele conhecimento seja utilizado no cotidiano para que o aluno veja a sua importância" (sujeito 2).

a minha maior preocupação é como fazer com que o aluno "aprenda" aquilo. (...)aprenda o assunto que às vezes é muito complexo(sujeito 4).

Ter uma seqüência lógica e se preocupar em ter um objetivo com aquela aula, né, para que que aquela aula serve, o que vai resultar naquela aula de aprendizado (sujeito 7).

Fazer com que aquele estudo, naquele momento, tenha objetivo. Porque o aluno, principalmente na nossa área, uma área técnica, por exemplo um paciente com insuficiência respiratória, por mais que você esteja citando a sintomatologia de um paciente desse... na sua cabeça está muito bem claro, mas quem nunca viu, né? (sujeito 11).

(...)na verdade é isso que a gente quer: que ele aprenda, compreenda, que não saia decorando, repetindo o que o professor falou e tal... na verdade o incentivo maior é para

que ele vá buscar o conhecimento e a gente possa trocar o conhecimento (sujeito 13).

Nestas falas, os entrevistados enfatizam a necessidade de um ensino voltado para a aprendizagem do aluno, de um ensino contextualizado que permita a relação entre teoria e prática.

Outro subgrupo, representando 35,71% dos sujeitos, tem como preocupação principal da aula, o esclarecimento do tema para os alunos. Centram sua preocupação em um aspecto fundamental do ensino que é a comunicação, elemento relevante da didática. Observe as respostas pelos entrevistados:

Que o aluno entenda o recado que eu quero passar (sujeito 8).

Que o aluno entenda o que estou falando (sujeito 9).

Deixar o conteúdo claro (sujeito 10).

Traduzir para que o aluno entenda (sujeito 12).

Outra inquietação, em menor escala (7,14%) apontada pelos professores foi a dificuldade de otimizar o tempo destinado à aula. A colocação de um professor:

Puxa! São tantas né?(risos) Acho que minha maior preocupação acho que é otimizar o tempo (sujeito 6).

O fato de mais da metade do grupo ter demonstrado preocupação com o aprendizado do aluno não garante que isso ocorra. Os professores revelaram ter consciência da complexidade de sua função e dos desafios que a preparação das aulas lhes impõe quando se trata de saber se o ensino produziu a aprendizagem significativa do aluno. Barbosa e Medina citados por Vasconcelos (2000, p.22) afirmam que "as pessoas aprendem quando há circunstâncias que as obrigam a

emitir comportamentos oriundos de processos adequados de pensamento reflexivo, fazendo com que sejam capazes de aplicar o conhecimento anterior obtido de forma criativa, atingindo autonomia".

Os professores demonstraram sentir dificuldades na preparação de uma aula que produza tais resultados na aprendizagem dos alunos, situação que requer uma grande criatividade e um planejamento criterioso.

Sobre o incentivo dado à produção de conhecimento pelo aluno, as respostas diferem quanto ao modo de propiciar este objetivo e até no conceito do que seja a produção de conhecimento para os sujeitos da pesquisa. Observa-se que 42,85% consideram que incentivam a produção de conhecimento por meio de trabalhos orientados, resumos, leituras, análise de textos, sempre exigindo um posicionamento pessoal (visão crítica) e realizando um *feedback* junto ao aluno, como se observa nos depoimentos dos entrevistados:

Por exemplo o projeto de baixo custo em Fisioterapia, o aluno tem 25% do valor da nota no projeto, desde que ele esteja fundamentado, que ele tenha feito uma reflexão, que tenha ponto de vista pró e contra aquilo que ele produziu, comparando com aquilo que existe na indústria nacional (sujeito 2).

Então muita produção visual, o trabalho bem orientado, os trabalhos com retorno depois que eles apresentam; eu corrijo e faço com que eles percebam aonde poderiam ter melhorado... acho que mais nesse sentido (sujeito 5).

Então a gente mencionou no decorrer desta entrevista um pouco, no sentido de que eles não façam muita cópia e recorte, digamos assim. Que eles sempre tem que colocar o comentário, baseado na leitura que eles fizeram, ou através de estudo de resenha, ou através de montagem de pesquisas em cima de conceitos, ou através de complementações teóricas à aula, mas que não podem ser cópias; eles tem que citar os autores dentro das normas da ABNT, por exemplo. Bom, neste processo, eles vão produzindo um material (sujeito 12).

A produção de conhecimento, o meu incentivo é que eles vão procurar determinado assunto, então nós fazemos um fórum de discussão em sala de aula, debates, que eles vão atrás de artigos novos, que eles tragam experiências de outros profissionais. Então nós vamos tentando sempre que eles vão buscar coisas diferentes, não só o que eu sei; eles trazem e nós vamos discutir (sujeito 13).

Outros 42,85% acham que a pesquisa bibliográfica traz retorno à sala de aula, ao permitir discussão e eliminação de dúvidas. Para esse grupo, o autodidatismo é a forma que dispõem para incentivar a produção de conhecimento pelo aluno.

E incentivo essa produção de conhecimento em cima de pesquisa mesmo: fazer comparação de literaturas. Incentivo a produção de conhecimento através da busca mesmo; eles entrarem em contato com essa literatura vindo de encontro a essas aplicações (sujeito 4).

(...) acho que é dar condições ao autodidatismo do aluno (sujeito 6).

Lendo! Lendo e estudando (sujeito 8). (...) Então isso provoca, por exemplo, um estímulo, um incentivo ao aluno estar sempre folheando um livro, não só para o encontro das respostas que são questionadas pelo professor, mas observando também que naquele referencial vão existir muito mais conteúdos que possam ser utilizados ou que possam garantir o aprendizado de outras disciplinas além da minha, né (sujeito 14).

Representando 7,14%, um sujeito diz que incentiva a produção de conhecimento através de leituras e associando-a com a prática:

Através da leitura de artigos, de anais, de produções que estão sendo desenvolvidas recentemente; através da própria prática, nisso fazer com que ele produza conhecimento dele próprio (sujeito 1).

E outro (7,14%), diz que incentiva a produção de conhecimento mostrando imagens a seus alunos:

Mostrando imagens (...) eu notei que eles passam a ver a coisa, o movimento... chama mais a atenção. Então essa é a maneira, digamos assim, que você consegue chamar, incentivar, empurrá-lo atrás de alguma coisa (sujeito 10).

Sobre a produção do conhecimento Behrens (1999, p.60) destaca:

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador, precisa enfatizar o conhecimento como provisório e relativo,

preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos. Acrescida da valorização da ação reflexiva e da disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento, instiga o aluno a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela.

Percebe-se que a maioria dos entrevistados não tem uma concepção clara dos processos que levam o aluno a produzir e não reproduzir conhecimentos. Parece haver uma tendência de considerar a pesquisa uma busca de informações fornecidas pelas fontes bibliográficas consultadas, uma atividade que requer apenas a habilidade de leitura.

Quanto às práticas de avaliação da aprendizagem, 57,14% dos entrevistados (8 sujeitos) trabalham com a avaliação processual, tomando como objeto da avaliação: a produção de trabalhos, a participação em fóruns, debates e seminários, a visão crítica, o pensamento divergente, o desempenho nas práticas, os acertos das questões da prova, sendo que para este instrumento de avaliação não é atribuída a maior importância.

Falam também das mudanças que adotaram na avaliação a partir do novo projeto pedagógico :

Olha, eu antigamente... a minha prática pedagógica foi assim: era muito voltada à prova. Hoje em dia eu não tenho tanto essa preocupação, essa não é a principal forma de avaliação. A avaliação tem que ser uma coisa contínua (...) Ela deve ser feita de várias formas, o alunos tem que ter muitas notas durante o semestre inteiro. Que é o que se prega hoje em dia: avaliação continuada (sujeito 6).

Acho que no dia-a-dia (...) Eu acho que para tomar a decisão de uma aprovação e de uma reprovação, tudo isso conta; esses quesitos de participação que de uma forma a gente reflete em nota também. Pela frequência, pela apresentação de trabalhos, pelos trabalhos diários e tudo acaba fechando uma nota final (sujeito 7).

(...) Além desta produção teórica que eles tem que fazer para o semestre todo, eles tem aula à aula, pequenas dinâmicas de avaliação, que pode ser a análise de um vídeo, que pode ser a análise de um texto, que pode ser responder algumas questões da prova tradicional, que pode ser uma avaliação mais oral, que pode ser, o que acontece bastante, as avaliações durante a prática (sujeito 12).

Bom, a avaliação que eu faço depois do Projeto Pedagógico é uma avaliação processual (...) Eu faço avaliações processuais (...) e também uma prova; mas a prova não é a que tem maior peso, não é a parte principal. Ela é também uma forma de avaliação e não "a" forma de avaliação (sujeito 13).

A prova, não somente escrita, continua sendo um instrumento importante para a avaliação do aluno. Um percentual razoável de respostas (42,85% - 6 sujeitos) atesta que os professores avaliam seus alunos através de provas teóricas e práticas e que no decorrer de suas falas ou quando questionados pela pesquisadora sobre outras formas de avaliação, citam outros instrumentos de avaliação.

É... eu utilizo as provas teóricas e práticas, né, e procuro no final da prova prática dar um "feedback" para o aluno. Eu vejo que dessa maneira... é a única maneira dele realmente utilizar a aula prática como aprendizagem (sujeito 3).

Isso é uma coisa que eu ainda tenho muita dificuldade, não consegui acertar ainda (...) Que nem hoje, nós estivemos na sala de aula, eu acabei de aplicar uma prova, mas eu apliquei uma prova teórica; então eu acho que falta um pouco, eu conversar um pouquinho mais, saber um pouco mais de metodologia, principalmente referente à prática: de que forma que eu posso pegar quinze alunos a avaliá-los de uma forma que não seja injusta, mas de forma prática. Porque nós temos o conteúdo na prova; o aluno foi lá, ele descreve aquela pergunta, você dá lá 0,25, você tem uma base. Eu gostaria de estar trazendo um pouco mais para o lado prático; isso realmente eu não estou (sujeito 11).

Eu tenho procurado avaliar através de provas descritivas, através de questionamentos, vamos dizer assim, teórico-práticos dentro das atividades acadêmicas... através de trabalhos (sujeito 14).

Observa-se que 57,14% (8 sujeitos) enfatizam a avaliação processual. De acordo com Behrens (1999, p. 75): "as avaliações durante o processo têm demonstrado que os resultados são mais significativos, pois permitem ao aluno perceber o seu desenvolvimento durante o trabalho que está sendo realizado".

Os dados obtidos sobre este item mostram que os professores apesar de terem inovado sua forma de avaliar ainda estão buscando mais conhecimento e clareza do sentido e operacionalização de uma avaliação formativa.

Quando inqueridos sobre o que pensam sobre o contrato didático, entendido aqui como um contrato de trabalho para o programa de aprendizagem durante o semestre, nota-se que a grande maioria atribui importância ao mesmo, justificando que o mesmo gerou segurança, sendo muito bom para o aluno e para

o professor, sendo que um sujeito (7,14%) discorda dos demais.

Quanto ao professor, dizem que se organizam melhor e se obrigam a fazer uma programação e cumpri-la, já estando norteado o semestre, podendo aperfeiçoá-lo para o próximo.

Ao aluno oferece a oportunidade de saber o que vai ser abordado no semestre, a seqüência, qual a metodologia utilizada, as referências e as formas de avaliação.

Do total dos entrevistados, 50% julgam que o contrato é muito importante. Alguns depoimentos dos entrevistados mostram que :

O contrato didático é muito importante porque obriga o professor a fazer uma programação e cumpri-la. E o aluno por sua vez, desde que esteja interessado, saber o que está sendo cobrado, como está sendo cobrado, qual o valor que vai ser aplicado, ou seja, é um contrato de trabalho que você está realmente pleiteando (sujeito 2).

Eu acho que é muito importante; desde que a gente trabalhe de forma clara, as coisas funcionam (sujeito 3).

Achei fantástico! Achei fantástico... primeiro dia de aula eu entro com tudo pronto, contrato pronto, datas, bibliografias, temas direcionados, data de entrega... eu achei "fannnnntástico"! É de um grande aproveitamento. Gera tranquilidade, segurança, sabe? Objetividade (sujeito 4).

Eu acho que facilitou para o aluno e principalmente para o professor, porque você já tem norteado daí o seu semestre. Então eu achei bastante importante, porque você planeja, você já sabe exatamente o que vai acontecer (sujeito 9).

(...) é fundamental! Aliás sempre foi fundamental. O que mudou com o projeto é que o projeto exige, quem sabe, até por esse aspecto de tempo e de orientação que as coisas sejam feitas às claras (...) Porque no contrato você coloca as regras e deixa claro os direitos e deveres de cada um, né. Se nós temos deveres em relação aos alunos, os alunos também passam a ter. Acho que fechando o contrato isso fica claro (sujeito 6).

É fundamental (...) Ele faz com que você cumpra o programa de uma forma, num determinado tempo e o aluno vai ficar ciente daquilo que ele vai ter naquele período (sujeito 11).

Eu acho o contrato didático fundamental. Norteia o aluno e o próprio professor (sujeito 13).

Um dos entrevistados (7,14%) considera não estar usando o contrato

didático de forma correta, mas atribui importância a um roteiro. Comenta:

Contrato didático, é... veja bem... eu acho que... eu não uso tanto o contrato didático de uma forma talvez como devesse ser usado. Eu faço um roteiro para que os alunos possam estar informados do que eles vão ter, das datas de prova, já no primeiro dia. Mas, é... eles se sentem muito satisfeitos quando você já chega dizendo como vai ser, gostam muito disso (...) Mas na prática esse roteiro acaba mudando muito, então para quem quer levar tudo certinho acaba angustiando um pouco, porque você é obrigada a mexer no roteiro (sujeito 7).

O sujeito 8 (7,14%) expressa ser o contrato didático perigoso:

Perigoso... extremamente perigoso. Eu acho que o aluno é um cliente, tudo bem, ele paga a faculdade mas ainda tem que ser tratado como um aluno, não como um cliente que a qualquer momento pode prejudicar a tua carreira.

A maioria dos entrevistados demonstrou ter no contrato didático um porto seguro para desenvolver o trabalho. Nenhum discutiu as formas de definição das regras. O contrato parece ter sido incorporado pelos sujeitos como um plano de trabalho elaborado pelo professor sem a participação do parceiro que é o aluno, o que demonstra a forma não democrática da utilização desse recurso no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Vale observar que apenas um dos entrevistados coloca um sentido mais real ao contrato didático, ao referir-se à angústia que o mesmo coloca ao professor quando as regras são modificadas.

Os entrevistados também informaram se os professores discutem suas práticas pedagógicas com seus pares, o que discutem e quando fazem esta discussão. Quase o total dos entrevistados (92,85% - 13 sujeitos) confirmou essa prática. Destes, (42,85%) realizam a discussão com grande frequência, utilizando-se, não só dos horários de permanência, mas de encontros particulares em férias, finais de semanas, por contatos telefônicos e via e-mail:

(...) Nós fazemos isso todos os dias praticamente. Bem antes de iniciar o semestre nós discutimos tudo isso para podermos fechar esse contrato, roteiro e matérias a serem

ministradas. Então nós fazemos isso, antes de iniciar e periodicamente né, para a gente poder estar reavaliando (sujeito 1).

Geralmente você não usa só a permanência; você usa contatos telefônicos domingos, sábados à noite, e-mail; então você usa outros tempos de diálogos com os professores, né (sujeito 7).

Dentro do programa de aprendizagem, continuamente, né. Ou pelo telefone, ou pessoalmente... o tempo todo! Você já entrevistou a minha par, né? (risos). É fim de semana, é férias, é feriado, quando dá na telha; precisa, você sempre pede socorro (sujeito 12).

Mas no programa que eu estou desde 2000, desde a implantação, é um programa que nós brincamos que ele funciona "redondinho" porque a discussão é semanal, e a gente discute o que quer que o outro enfatize, como é que está indo, os textos de referência como é que estão, cada um tem os textos da outra professora, sabe como é que a gente vai trabalhar. Nós usamos também o telefone, o computador... essas são outras maneiras de a gente discutir quando tem alguma dúvida e tal (...) fazemos tudo junto; não tem um professor que leva, faz e depois avisa os outros que já fez (sujeito13).

Observa-se, nos depoimentos desses entrevistados, a existência de uma rede bem ativa de comunicação e troca de experiências entre os pares. A vigência de um trabalho informal entre os professores, pode tanto ser considerado como um elemento positivo para as mudanças das práticas pedagógicas, quanto negativo, não só pelo fato de utilizar o tempo particular do docente para atender as exigências do projeto pedagógico, como também pela ausência de um espaço coletivo de troca de experiências entre todos os responsáveis pela ação pedagógica do curso. Constata-se, também, que os recursos tecnológicos (telefone, internet) podem ser utilizados a favor do desenvolvimento profissional dos professores, porém para que se construa uma visão global da ação formativa, o encontro presencial e coletivo é uma condição necessária para o aprimoramento das práticas docentes.

Dentre os entrevistados, 42,85% deles (6 sujeitos) pensam que a discussão é ainda insuficiente. Realizam as discussões em seus horários de permanência, nos intervalos das aulas para estarem reavaliando o programa ou fechando notas.

Nós procuramos fazer isso em horário de permanência, mas ainda sinto que é muito pouca a discussão, muito pouca (sujeito 2).

(...) quando tenho oportunidade de estar trocando as minhas dificuldades... sempre nos intervalos, no "recreio"... (risos), procuro conversar com outros professores (sujeito 4).

(...) Mas as poucas vezes que nós tivemos este contato foram muito produtivas, isso mostra que o contato é necessário (sujeito 5).

Percebe-se que mesmo com um tempo de permanência estabelecido para os professores, estes não conseguem fazer com que este horário seja comum. Talvez pela coincidência de horários ou estarem ocupados com outras tarefas na Universidade, tais como aulas práticas ou supervisão de estágio, atividades que ocorrem em lugares diferentes - clínica, hospital, instituição - necessitando de um tempo de deslocamento para os fisioterapeutas-professores chegarem ao campus.

Um entrevistado (7,14%) acha difícil a discussão com seus pares e outro (7,14%) não realiza a discussão alegando a falta de horário para tal:

Eu estou tendo dificuldades de fazer isso ainda, em relação à minha disciplina. Acho que é a questão de horário... (sujeito 6).

Esses fatos corroboram as afirmações anteriores de que o contato entre os pares é imprescindível para o crescimento profissional dos docentes. Apontam também que o espaço/tempo institucionais destinados para essas trocas necessita de melhor organização. Sobre a discussão e a troca de experiências, escreve Pimenta (1999, p.29) que "produzir a vida de professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas".

Nota-se uma diferença em relação ao esforço individual de 42,85% (6 sujeitos) que procuram fazer as discussões seja qual for o momento que necessitarem (férias, finais de semana, via telefone, via e-mail...) demonstrando com isso que valorizam este espaço enquanto possibilidade de reflexão-crítica

sobre suas próprias práticas.

Dos fisioterapeutas-professores do curso de Fisioterapia da PUCPR, 92,85% (13 sujeitos) dos entrevistados afirmam que mudaram suas práticas pedagógicas em função da implantação do Projeto Pedagógico. Enfatizam que tiveram que se adaptar: suas aulas passaram a ser mais: dinâmicas, atualizadas, criativas, objetivas, enfim, uma prática que exige um criterioso trabalho de planejamento por parte do professor, implicando em aumento das horas disponíveis para planejamento e avaliação das ações programadas para que a aprendizagem do aluno seja efetivada. Nos relatos dos entrevistados, percebe-se com mais clareza, o sentido das mudanças que vêm ocorrendo nas práticas docentes com a implantação do projeto pedagógico:

Olha, uma prática muito mais criativa. Eu acho que a gente teve que se tomar mais criativo; acho que a primeira coisa é isso. A segunda coisa, também, você teve que parar aquela simples repetição das aulas, que a gente já estava bem naquela coisa de repetir aula, sabe; o material do ano passado... não acrescentava nada; as transparências eram as mesmas... E isso veio mexer com os recursos didáticos (sujeito 6).

E agora eu tenho um pensamento assim: que eu sou a motivadora, mas que eu não sou responsável por transmitir todo aquele conhecimento; eu tenho que orientar (sujeito 7).

Eu acho que tem que estudar muito mais, porque os alunos trazem novidades e a gente tem que estar por dentro, senão você não vai corresponder (...) Antes as aulas eram teóricas-teóricas; a gente até tentava esboçar alguma coisa mas eles não queriam fazer nada também, porque era chato. Então eles queriam já pronto e no "xerox", de preferência... (risos) (sujeito 9).

Eu comecei a dar umas três aulas de introdução à gerontologia, eu já senti assim: "Professor, poxa vida, não dá para mudar um pouquinho isso aí?" Aula expositiva, né... "Poxa, não dá para separar em turma?" Eu falei: "É prá já!" Eu acho que é isso mesmo que a gente tem que fazer. Então eu acho assim, que é no aspecto de estar firmando melhor isso aí; de você estar se adaptando a isso também! (sujeito 11)

Mas eu acho que foi muito importante que algumas pessoas que só aplicavam uma avaliação ou faziam o mesmo sistema de aula tiveram que mudar. A gente percebe que alguns falaram assim: "Mas hoje dá mais trabalho o programa de aprendizagem". Bem, eu sempre tive muito trabalho, então não me incomodei muito não (sujeito 12).

Bom, as mudanças... a principal como eu já falei é a mudança da aula expositiva para outras metodologias. E outra mudança importante é a forma de avaliação que mudou só de uma prova bimestral para avaliação processual (sujeito 13).

Destacando o fator tempo para o processo de mudança, um entrevistado (7,14%) fala de seu próprio processo de adaptação e aponta para a falta de "treinamento dirigido" para os professores que assumem os programas de aprendizagem no Projeto Pedagógico, fato que provoca a resistência de alguns professores à mudança.

Hum...eu acho que em relação ainda a essa falta de treinamento objetivo os professores partiram de um ponto muito bruscamente para outro (...) Eu estou iniciando esse ano com o Projeto e ainda estou me adaptando, eu estou procurando equilibrar as coisas...eu estou sentindo ainda; não sei dizer objetivamente (sujeito 3).

Entretanto, pela maioria dos relatos, percebe-se que os professores passaram a fazer mais uso de sua criatividade, deixaram o uso exclusivo das aulas expositivas, reconhecem que devem estar em permanente atualização, estão incentivando os alunos na busca de conhecimento e percebem como são trabalhosos os programas de aprendizagem.

4.5. Projeto Pedagógico e o Curso de Fisioterapia

Nesta categoria, construída a partir dos itens 11, 12, 15 e 16 do roteiro de entrevistas, procurou-se agrupar opiniões relativas ao Projeto Pedagógico e ao Curso de Fisioterapia da PUCPR, buscando identificar o grau de percepção dos entrevistados sobre o diferencial do referido curso em relação a outras instituições e os desafios que o mesmo tem acarretado aos docentes.

Do grupo dos entrevistados percebe-se que 100% dos sujeitos é favorável ao Projeto Pedagógico, considerando-o como mudança importante no sentido de que é inovador e representa uma quebra de modelo educacional. As respostas mostraram que os entrevistados sentem-se otimistas com o Projeto, embora

alguns opinem em relação a adequações que ainda se fazem necessárias.

Expressam os professores:

Eu, eu acho que já estava passado da hora de ter uma reformulação na forma do ensino. Eu acho que ele veio, caminhou dois anos e caminhou bem. Eu o vejo de uma forma muito positiva (sujeito 7).

Estou achando assim, bastante inovador! Eu tenho muito orgulho de falar, embora os outros professores de outras universidades eles não tenham muita idéia do que seja isso (sujeito 11).

Eu acho que a mudança foi assim uma coisa muito importante tanto para o professor, quanto para o aluno (sujeito 13).

Considero um projeto bastante audacioso, né, tendo em vista que as bases do ensino superior elas estavam fortemente pautadas na maneira do professor deter o conhecimento e somente ele poderia através da própria pessoa, né, transmitir esses conhecimentos (...) Então o método pedagógico que é instituído pela PUCPR reforçam todas essas medidas que visam o aprendizado do aluno. Então eu considero uma medida bastante positiva, embora é sabido que o professor ele tem que ter muito mais trabalho, né, para poder gerir todos esses processos (sujeito 14).

Dentre a totalidade do grupo, 50% (7 sujeitos) fazem alusões às repercussões do projeto para as tarefas do professor. Consideram que o projeto acarreta mais trabalho ao professor pelo fato de requerer mais criatividade, dinamismo e atualização. Dizem os entrevistados:

Eu acho que é uma quebra de paradigma, é uma forma nova de produzir o ensino e que está requisitando um pouco mais de criatividade do professor (sujeito 1).

E para poder adaptar ao Projeto, então eu tive que modificar, tive que dinamizar o que era uma coisa estática, como eu brinquei com o pessoal, né: "O cadáver é parado, como é que eu vou fazer uma coisa dinâmica com isso aí? O osso é parado, não dá!". Mas depois, digamos assim, fui pensando um pouquinho e tal (sujeito 10).

Eu fico às vezes um pouco triste quando eu vejo professores que ainda combatem o Projeto, porque não sabem trabalhar nele ou não tem interesse, ou porque dá mais trabalho para o professor dar aula no Projeto, né... no Projeto Pedagógico do que antes, que ele já tinha o seu material pronto, sua fichinha amarelada no bolso. Lá, "dava" a sua aula, ninguém questionava nada, ninguém debatia e pronto (sujeito 13).

Embora os entrevistados se mostrem favoráveis ao projeto pedagógico, o sujeito 13 parece ter percebido algumas resistências manifestadas por parte de alguns professores quando da implantação do Projeto Pedagógico, a exemplo de terem preparo ou informações insuficientes para trabalharem nos programas de aprendizagem - o que pode ter causado desinteresse. Ressalta-se também que os professores têm que dedicar mais tempo de trabalho para o preparo e atualização das aulas, o mesmo ocorrendo com a correção de maior número de avaliações.

Quando se compara o ensino tradicional com o inovador, nota-se que o tradicional trabalha com situações didáticas mais fechadas e estruturadas que exigem menor tempo de preparação, enquanto o inovador trabalha com atividades mais abertas e problematizadoras, exigindo mais tempo para serem organizadas. Pelo fato de estarem voltadas para o desenvolvimento de um maior número de habilidades cognitivas do aluno, requerem um planejamento mais complexo e criterioso.

Uma proposta enfocando atividades pedagógicas com mais criatividade, afirma Cunha citado por Veiga (2000, p. 81) que seriam atividades que "enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo. Estimulam a análise a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias. Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza".

Novamente reforça-se a idéia de que no Projeto Pedagógico reconhece-se a velocidade com que o conhecimento é produzido, as informações divulgadas e o aluno instigado para a busca frente as incertezas que lhes são apresentadas. O despertar de dúvidas e de reflexões exige um professor mais criativo e atualizado.

Dos professores entrevistados 50% (7 sujeitos) fazem alusão à repercussão do Projeto Pedagógico em relação ao aluno. Dizem que também é mais trabalhoso para o aluno, mas que as mudanças são positivas. O aluno está mais

atuante, é levado mais próximo à realidade, sendo colocado precocemente em contato com a profissão; é melhor preparado articulando mais a teoria com a prática, experienciando mais, o que se observa na fala dos sujeitos:

(...) dando ao aluno a opção de ser mais participativo (...) e que tem tudo para produzir um aluno mais atuante no mercado de trabalho (sujeito 1).

Ele foi positivo no sentido de que realmente possibilita que o aluno experiencie muito mais o nosso antigo conteúdo (sujeito 5).

Mas eu acho que alguma coisa a gente já sente o resultado. Tem alunos que já estão articulando mais os conteúdos é... eles estão tendo mais tempo de prática. Especialmente no nosso curso; então eu acho que vai dar um bom resultado na formação deles (sujeito 7).

A grande vantagem desse Projeto é que você insere o aluno precocemente na profissão. Sabe, você puxa ele para a realidade (sujeito 10).

Me parece que os alunos vem um pouquinho mais motivados, alguns um pouco cansados do excesso de pequenos estudos, pela grande quantidade de trabalhos que tem que fazer, mas a maioria motivados um pouquinho mais preparados na parte básica para entender o processo do nosso programa de aprendizagem (sujeito 12).

A metade dos entrevistados 50% (7 sujeitos), também colocam a necessidade de mais informação sobre o Projeto Pedagógico, mais adequação em alguns pontos.

Bom, eu acho que ainda precisa ter mais informação sobre o Projeto Pedagógico, eu acho que ele é muito maior do que eu tenho a informação (sujeito 1).

Eu acho o Projeto extremamente amplo, importante, mas que falta ainda para o professor uma forma mais objetiva para que nós enxerguemos esse Projeto. Eu acho que ele é muito grande, mas eu ainda não peguei a essência dele (sujeito 3).

Mas eu acho que tem falhas e eles deveriam ouvir, a área pedagógica, deveria ouvir um pouquinho mais a gente, né. Porque a gente às vezes dá a opinião da vivência em relação à nossa área e não está sendo ... não que não está sendo aceita, não está sendo muito bem vista no sentido de só ter aquela metodologia. Então eu acho que falta juntar a prática da área em questão com esse material pedagógico... eu acho que esse é o caminho para que a gente possa andar legal aqui na PUC (sujeito 8).

Eu estou encarando de uma forma assim bastante tranquila, embora faltem alguns aspectos em relação, por exemplo, que eu penso em relação à avaliação... existem algumas lacunas ainda (sujeito 11).

Quanto à opinião sobre o Projeto Pedagógico nota-se que os entrevistados mostram-se favoráveis, mas citam a necessidade de alguma forma de adequação. E parece marcante que com a implantação do referido Projeto os fisioterapeutas-professores percebem serem necessárias formação ou constantes orientações da área didático-pedagógica, citando um dos sujeitos que esta deveria ser voltada às expectativas do corpo docente do curso em particular, o que é reconhecido nas palavras de Santos citado por Pereira (2000, p.50): "Os estudos sobre a formação de professores devem aliar as experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais, no sentido de captar como vão sendo construídos valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral".

Percebe-se nas falas dos professores um grande entusiasmo com o projeto pedagógico, considerando-o como uma oportunidade para o fisioterapeuta-professor aprender mais sobre as teorias que tratam do ensino e da aprendizagem. Os entrevistados revelaram ter consciência da necessidade de um suporte didático metodológico para o melhor alcance dos objetivos do projeto. As falas também sinalizam para a necessidade de discutir o aumento das atividades do professor e o tempo a elas destinado, situação estrutural que parece ainda não ter sido objeto de análise por parte dos agentes institucionais.

Quando entrevistados 64,28% (9 sujeitos) respondem que percebem que o ensino da Fisioterapia, assim como a profissão, está passando por transformações, tornando-se mais científico, pode-se notar a preocupação dos professores de querer melhorá-lo ainda mais.

Eu acho que o ensino da Fisioterapia atualmente está passando por uma transformação muito grande e que com certeza precisa acontecer isso para que a gente possa dar conta para preparar o nosso aluno para todo este mercado que está se abrindo, cada vez mais áreas e mais formas de atuar na profissão (sujeito 1).

Eu acho que está crescendo, que as pessoas estão se preocupando muito com pesquisa, estão se preocupando em ir além, publicar trabalhos, desenvolver trabalhos. Eu acho que está crescendo, mas ainda está começando, né... está num processo inicial (sujeito 3).

Eu vejo assim, deixar o ensino dentro da nossa área... fazer mais pontes, deixar mais

agregada. Ainda vejo o ensino na Fisioterapia um pouco fragmentado. A importância de justificar ao acadêmico o porque daquele tema e estudo, o porque ele vai fazer uso daquele tema, em tal momento, em tal situação (sujeito 4).

Ai! Eu queria que ele fosse melhor ainda. Eu acho que ele está se tornando mais forte, mais científico, mais próximo da realidade, mais próximo da comunidade. Mas eu queria que ainda fosse melhor (muito risos) (sujeito 7).

Considerando vinte anos de profissão (risos) e relendo as informações transmitidas na minha época acadêmica eu posso assim dizer que o crescimento da ciência da Fisioterapia foi muito amplo. Embora acredito que esse conhecimento tende cada vez mais a ser lapidado, elaborado e vejo que nós estamos assim criando a possibilidade de os nossos alunos terem uma ação profissional mais atuante do que era garantido na nossa época de formado em 83 (sujeito 14).

Nota-se uma clara percepção entre os entrevistados da relação escola e sociedade ao referirem-se às transformações que ocorrem na sociedade atual em termos de conhecimentos. Demonstrem, também, compreender a função educativa e o compromisso da Universidade com o mercado empregatício, preparando profissionais competentes para um mundo de trabalho que sofre constantes transformações e exige uma preparação mais científica e menos artesanal.

Outros, representando 28,57% (4 sujeitos), entram direto na questão do número de instituições de ensino superior que está ofertando o curso de Fisioterapia, questionando a qualidade dos mesmos. Dizem:

(...) tem me preocupado um pouco. Tenho me preocupado, primeiro, porque muitos cursos foram abertos de uma forma meio aleatória. Eu tenho receio de que os professores acabem se perdendo um pouco nessa correria (sujeito 6).

Nas outras, eu acho assim, está aparecendo muita faculdade e eles contratam qualquer pessoa para trabalhar; às vezes sem experiência profissional, sem formação. Eu acho isso um problema que vai comprometer um pouco a questão da Fisioterapia (sujeito 9).

Eu ainda me questiono em relação à Fisioterapia, os cursos novos que estão abrindo aí. Como é que está sendo isso aí? (sujeito 11).

Percebe-se que os entrevistados abordam o desenvolvimento da profissão

da Fisioterapia e expressam a preocupação com o ensino na área, que também vem se desenvolvendo. Lembram que a grande oferta de cursos de Fisioterapia pode comprometer a qualidade na formação de futuros fisioterapeutas.

Conforme a preocupação expressa por todos os professores, é apontado por Villa (1998, p.41) que:

Chegada a hora de se formar os futuros professores, deveria se levar em consideração que a nova imagem do profissional de hoje é baseada nas pautas a seguir: 1) colaboração com os clientes na identificação, no esclarecimento e na resolução de problemas; 2) importância da comunicação e da empatia com os clientes, como um para compreender melhor as situações desde seu ponto de vista; 3) ênfase na compreensão holística das situações, como base para a prática profissional (em lugar de se tentar abranger todas elas apenas em termos de um conjunto particular de categorias pertencentes a uma especialidade), e 4) "auto-reflexão", como forma de superar julgamentos e respostas estereotipados.

De acordo com o exposto por este autor, um dado importante é a preocupação de um dos entrevistados com a formação do professor do ensino superior, elemento relevante na garantia da qualidade da formação que a Universidade oferece ao futuro profissional.

Quando questionados se percebem um diferencial no curso de Fisioterapia da PUCPR em relação a outras universidades, 71,24% (10 sujeitos) disseram que os alunos do referido curso tem uma forte fundamentação teórica e são mais críticos quando comparados a outras universidades. Dentro deste grupo, sete sujeitos complementam sua fala (50% do total) observando que a aprovação dos alunos em concursos públicos é bastante expressiva. Seus depoimentos:

Bom, a oportunidade que nós tivemos de estar ministrando cursos em módulos de pós graduação em outros locais ou até em cursos de graduação mesmo, nós verificamos assim que a PUC em relação ao interior do Paraná, os alunos da PUC são muito mais críticos, não absorvem de forma muito pronta, tem sempre uma discussão em cima; e já no interior do Paraná eles são muito mais passivos na absorção daquele conhecimento (sujeito 1) .

Percebo, percebo... os nossos alunos são muito bem colocados em termos de concursos; eu vejo que os nossos alunos tem uma postura ética maior, uma fundamentação teórica mais importante, inclusive muito melhor daquela que eu tive. Eu vejo os nossos alunos

muito bem direcionados nessa questão da prática profissional (sujeito 3).

Eu acho os nossos acadêmicos... um acadêmico, ele tem a postura muito séria, ele tem uma fundamentação muito forte (...) (sujeito 4).

Também dá para se observar até em função da análise dos resultados dos nossos alunos diante de concursos públicos, né, diante de ingresso a residências; temos observado que nossos alunos tem apresentado um diferencial em relação a outras instituições (sujeito 14).

Do total, 50% (7 sujeitos) reportam-se à idéia de que o corpo docente tem profissionais de qualidade, bastante responsáveis, trabalhando em áreas específicas, fazendo parte de uma certa "tradição" na área da Fisioterapia.

(...) mas a diferença que se faz é o grupo de professores. Nós felizmente somos um grupo de professores, um grupo de profissionais bastante sérios e responsáveis e, acima de tudo, competentes, não é? (sujeito 2).

Hoje eu vejo aqui uma equipe extremamente qualificada; é a minha sinceridade isso (sujeito 8).

Nós temos tradição, nós temos docentes experientes (...) Mas eu acho que a qualidade, a preocupação, a infra-estrutura é um diferencial, além de toda a qualidade da preocupação que a gente percebe nos docentes de estarem sempre melhorando, principalmente agora que a grande maioria está se qualificando a nível de pós graduação (sujeito 12).

Até mesmo antes do Projeto eu acho que a gente já tinha uma formação melhor porque os nossos professores são bons profissionais (...) Talvez você não seja um bom professor, mas você tenha uma base desse lado profissional boa, né (sujeito 13) .

Observa-se que a maioria dos entrevistados quando fala da qualidade do corpo docente procura destacar que o mesmo é constituído de bons profissionais na sua área de referência, a Fisioterapia. O sujeito 12 é que sinaliza para a qualificação em termos de pós-graduação, o que pode significar uma direção para a melhora da atuação na docência.

Metade dos entrevistados (7 sujeitos) faz alusão ao Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia como possível diferencial. Três sujeitos, representando 21,42%, afirmam que o Projeto já é um diferencial e 35,71% (6 sujeitos) dizem

que o mesmo será um diferencial para o curso. Os depoimentos:

Eu acho que o Projeto Pedagógico vai ser o segundo diferencial (sujeito 5).

Esse Projeto, nossa! Com certeza já está sendo um diferencial(...) Acho que nós estamos sofrendo por sermos os primeiros, também, como o pioneirismo é sempre assim (...) Eu acho que toda coisa nova tem um preço, existe um esforço, existe uma energia para fazer com que ele dê certo. Eu acho que vai ser um diferencial para a universidade sim (sujeito 11).

Depois do Projeto, é o que eu falei, eu não discuto; acho que a PUC está saindo na frente e vai ganhar um bom terreno com isso (sujeito 13).

Ainda cinco dos sujeitos (35,71%) apontam também a infra-estrutura como um diferencial para o curso de Fisioterapia da PUCPR. Relatam:

Olha eu diria a você que o diferencial basicamente hoje está se prendendo às instalações, está se prendendo à preocupação que a instituição está tendo em retornar na área da educação com seus profissionais, titulando-os na área de mestrado e doutorado (sujeito 2).

(...) é um curso que tem um corpo docente de qualidade, é um curso que tem estrutura física de qualidade e isso instrumentaliza muito para que ele seja um bom curso (sujeito 5).

A gente tem estrutura para isso; a gente tem corpo docente para isso (sujeito 6).

Das informações coletadas e baseando-se na idéia de alguns autores que se mostram preocupados com o ensino superior, denota-se relevante a preocupação deste estudo com as práticas pedagógicas no curso de Fisioterapia da PUCPR.

O que as análises das entrevistas mostraram é que a maioria dos entrevistados iniciou sua carreira docente na própria instituição em que trabalham atualmente, ou seja, a PUCPR. Alegam que assumiram a segunda profissão sem necessidade de comprovação de experiência profissional na área da docência.

Quanto às referências para a docência, também a maioria dos entrevistados reportou-se às influências que receberam de seus antigos

professores, práticas pedagógicas pautadas em um modelo de ensino transmissivo, segundo Castanho (2000) centrado na memorização e na reprodução do conhecimento.

Os dados também mostraram que os professores sentem necessidade de ampliar seus conhecimentos pedagógicos, porém, com proposta formativa contextualizada em sua prática de referência.

São visíveis, em seus depoimentos, as marcas das mudanças que estão ocorrendo em suas práticas com a implantação do Projeto Pedagógico, especialmente ao focalizarem a ação pedagógica para um processo dinâmico da aprendizagem dos alunos. Da mesma forma foram encontradas evidências dos êxitos obtidos com as novas metodologias e das incertezas que enfrentam para consolidar os princípios do projeto. Reconhecem o mundo em mudança e a necessidade de serem "eternos aprendizes", porém, na segunda profissão adotada, mesmo reconhecendo-se como ator, é nítida a necessidade que sentem de orientações pedagógicas voltadas aos objetivos do curso e à uma melhor distribuição/organização do tempo/espço destinado ao trabalho docente.

Quais seriam as implicações dessas mudanças na aprendizagem dos alunos? Quais as marcas que deixam nas práticas de estudo dos alunos e no seu processo formativo ?

CAPÍTULO V

INFLUÊNCIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A idéia subjacente à aplicação dos questionários, aos alunos do quarto período do curso de Fisioterapia, foi a de identificar influências das práticas pedagógicas na aprendizagem que os alunos buscam desenvolver na universidade.

Para conhecer as implicações dessa influência, foi aberto um espaço, no questionário, para o aluno opinar sobre o andamento do curso após a implantação do projeto pedagógico. A amostra contou com 102 respondentes, alunos do quarto período, turmas A – com 57 alunos - e B – com 45 alunos, do curso de Fisioterapia da PUCPR do ano de 2001.

Inicialmente, foram analisadas as questões fechadas do instrumento aplicado, questões 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Para a análise das questões abertas, questões 1, 11 e 12, os dados foram agrupados segundo a semelhança das idéias contidas nas respostas.

5.1. Práticas de Estudo

Em relação às horas de estudo, fora da universidade, os dados revelaram que a maioria dos alunos (46 sujeitos) utiliza de 2 a 3 horas diárias para realizar

seus estudos.

Dentre as ações, praticadas nessas horas de estudo, foram consideradas como principais, ler e sublinhar textos (71 vezes) e, ler e escrever resumos (61 vezes), ressaltando-se que algumas vezes as duas opções foram assinaladas por um mesmo sujeito, demonstrando que o mesmo faz uso das duas ações.

Observa-se que embora as ações, ler e sublinhar textos, sejam válidas para o processo de aprendizagem, por si só, elas não garantem a produção do novo. Este tipo de ação pode não suscitar o desenvolvimento de consciência crítica ou questionamento reconstrutivo. Porém, ler e escrever resumos, utilizando-se de vários autores, possibilita a reelaboração das idéias dos autores e a produção de novas idéias pelo aluno. Aprender, envolvendo produção de um material próprio, é uma atividade que requer intencionalidade e esforço, condições para o desenvolvimento do raciocínio.

Para assimilar e reter a matéria de estudo, a maioria dos alunos (56 sujeitos) faz resumo do que leu. Os dados mostraram, também, que os alunos lêem várias vezes o texto e repetem o que leram. Estas ações, de ler várias vezes e repetir o que leu, "tem como traço comum a memorização, a fixação de conteúdos, às vezes sem a compreensão do texto, às vezes por medo de esquecer", conforme exposto por Cunha e Leite (1996, p.63).

A memorização faz com que o indivíduo promova de forma "automática" a repetição de conceitos ou idéias sem a reflexão suficiente sobre o assunto. A memorização, no curso de Fisioterapia, não é descartada. Em algumas situações, se faz necessária a memorização compreensiva, como por exemplo, quando se trata de saber nomes de músculos e ossos. Já quando do estudo da função de um músculo, se for bem compreendida de acordo com sua localização anatômica, não precisará ser decorada.

Mais da metade dos alunos, 80 respondentes, utiliza os registros dos cadernos para estudar. Aqui estabelece-se forte relação com a orientação para a

reprodução do conhecimento. Ainda são utilizados livros diversos (57 sujeitos) e em menor escala, resumos feitos por colegas (16 sujeitos), apostilas (12 sujeitos) e internet (12 sujeitos).

Para Demo, citado por Cimadon (1998, p.25) "na pedagogia da farsa que é a aula copiada, só resta maquiagem para cobrir as rugas do tempo (...) pensar que os alunos escutando e copiando aulas copiadas, adquirem o suficiente em termos de instrumentação e conteúdo, não ultrapassam a informação passiva." O registro das informações, nos cadernos, é de valia em determinados momentos, como rever a contextualização do tema abordado ou como um roteiro de estudos. Porém, se os alunos ficarem presos às informações passadas em sala de aula, não desenvolvem pensamentos divergentes. A tendência, ao decorar, faz com que o indivíduo aceite o que já está pronto, sem aumentar o seu potencial para questionamentos e críticas. Com a velocidade que as informações mudam e chegam aos indivíduos na sociedade do conhecimento, a procura de outros materiais que não somente o fornecido pelo professor, abre possibilidades para os alunos aprenderem a selecionar, e estar em estado de busca de outros conhecimentos e mesmo questioná-los. O indivíduo, ao questionar alguma coisa está buscando o seu significado. Assim, a aprendizagem significativa é mais facilmente sedimentada.

Considerando que o estilo de estudo dos alunos revela as práticas predominantes na condução do ensino, os dados obtidos nesse item mostraram que a grande maioria deles (91 sujeitos) possui hábitos individuais de estudo. Neste ponto, questiona-se a forma de execução dos trabalhos ou seminários em grupo. Em geral, essas atividades, nem sempre levam a uma situação de aprendizagem. No caso em que a equipe de alunos divide o trabalho em partes, ficando cada um responsável apenas pela elaboração de sua cota, o aluno, ao fragmentar o conteúdo perde a visão do todo. Uma prática, que poderia ser tão valiosa para o ensino, acaba por "retalhar" o conteúdo, induzindo o aluno a preferir

o trabalho individual, depondo contra a prática de trabalho em equipes, da aprendizagem colaborativa, das discussões e da visão integradora, tão importantes para o estudo de um tema.

Quanto ao local preferido para estudar, a maior parte dos alunos (92 sujeitos) *assinala que estuda melhor em casa*. Esse dado vem confirmar que as práticas individuais de estudo continuam predominando, mesmo após a implantação do projeto pedagógico. Em geral, quando há tarefas a cumprir na biblioteca, os alunos reclamam do excesso de pessoas que ali circulam, do número insuficiente de exemplares e do barulho que não permite sua concentração nos estudos.

Muitos alunos (85 dos sujeitos) afirmam que também buscam outras fontes para estudar, além daquelas indicadas pelo professor.

5.2. Sentido e Condições de Aprendizagem

Setenta alunos assinalaram que sabem que aprenderam quando estabelecem relação entre a teoria e a prática ou quando conseguem acompanhar o que o professor ou colegas estão discutindo. Isto demonstra que aprendem quando estão agindo com seus pacientes em aulas práticas ou pensando sobre o real. Esses dados mostram que quando os alunos percebem a aplicação, da teoria abordada na prática, a aprendizagem torna-se significativa para eles. Da mesma forma, quando conseguem acompanhar as discussões, percebem que têm subsídios para reflexão sobre o tema abordado.

Outros sujeitos (20), afirmam saber que aprenderam, quando conseguem fazer relação entre os diferentes programas de aprendizagem. Neste aspecto, denota-se a percepção sistêmica da educação demonstrada pelos alunos em relação ao encadeamento das idéias fornecidas pelos diferentes programas de aprendizagem. Ao perceber a dimensão totalizante, a interrelação entre as

diferentes partes de um todo, a exemplo de um indivíduo que deverá ser submetido a um tratamento fisioterapêutico, o aluno faz, a seu modo, a relação entre os diversos programas de aprendizagem, percebendo as relações entre os assuntos abordados, "enxergando" um todo geral, articulado.

Outros, 19 sujeitos, disseram que sabem que aprenderam quando se saem bem nas provas e/ou quando conseguem devolver as questões ao professor ou colegas. Estes dados indicam a vigência de um ensino que ainda valoriza a memorização. Que tipo de memorização seria esta?

Para Freire (1996, p. 77), "a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo (...) em que o aprendiz foi puro paciente da transferência de conhecimento feita pelo educador". Não é incomum professores do curso ouvirem comentários de alunos sobre questões de provas que solicitam definições e exigidas tal como foram expostas nas aulas.

5.3. Implicações das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos

Ao indicar as metodologias que geram aprendizagem, a opção mais assinalada foi a aula prática (70 vezes). Vale lembrar que no 4º período do curso de Fisioterapia o aluno já é colocado, em alguns programas de aprendizagem, em contato com o paciente e deve estudar o seu caso, informar as fontes de referência e discutí-lo com o professor e colegas de grupo, para propor o melhor tratamento fisioterapêutico possível.

De acordo com Junqueira (2001, p.68), "(...) pretende-se com a aprendizagem, mostrar o processo de como chegar ao conhecimento". Os alunos assinalaram em suas respostas que a aproximação da prática profissional é um elemento fundamental para sua aprendizagem.

Pelas opções apontadas, observa-se que quando colocados próximos à

realidade da profissão de Fisioterapia os alunos aprendem mais com as aulas práticas. O processo dessas aulas faz com que o aluno vá buscar conhecimento, discuta-o, faça a relação com a prática e produza um material novo, adequado à realidade de cada paciente. As aulas práticas parecem fazer a sustentação da teoria, tomando possível também sua "recriação", ao envolver o aluno na ação.

O fato de os alunos assinalarem as aulas expositivas dialogadas (assinaladas 32 vezes) e aulas expositivas tradicionais (assinaladas 31 vezes), demonstra que eles necessitam de algumas aulas ministradas pelo professor. Esta percepção atesta que aulas expositivas não são descartadas pelos alunos em seu modo de conceber a aprendizagem. Porém, é importante ressaltar a necessidade de ressignificar o conceito de aula expositiva, tendo em vista a apropriação do conhecimento pelo aluno, como por exemplo, fazer uma exposição dialogada, solicitar uma leitura prévia do assunto a ser tratado na aula - o que possibilita a discussão e os questionamentos - ou alguma atividade posterior que possibilite ao aluno recriar o conhecimento, fazendo a aplicação significativa do tema abordado, retirando-o de seu "isolamento" teórico.

Na questão proposta para o aluno apresentar três críticas ao curso, as colocadas por 13 respondentes, segundo suas próprias palavras, foram o despreparo de alguns professores, sua falta de didática, a inadequação do seu plano de trabalho semestral. Um deles até sugere "*ter mais horas/aula das matérias mais complexas*" (sujeito 10). Apontaram também, a falta de preparação das aulas e a não utilização dos recursos que a universidade oferece.

Tais dados evidenciam a percepção do aluno quanto à precariedade de execução e a inadequação do planejamento de alguns dos programas de aprendizagem vigentes no curso. É importante assinalar que uma das práticas adotadas pelo curso, com a implantação do novo projeto, foi o professor entregar, ao aluno, o "contrato didático", ou seja, o plano de ações a serem desenvolvidas,

nos respectivos programas, durante o período letivo. Pelas respostas dos alunos, parece que o referido "contrato" está sendo executado sem uma discussão das regras e do necessário consenso das partes envolvidas.

Os alunos demonstraram estar motivados para desenvolver estudos em grupo, por debates bem conduzidos em sala, levando em consideração o papel do pensamento divergente para o desenvolvimento da consciência crítica, demonstrando que consideram a sala de aula um espaço privilegiado para a prática do diálogo.

Outro ponto, criticado por 11 alunos, foi o excesso de trabalhos requisitados pelos professores. Um dos alunos afirma:

"alguns professores fazem uso exclusivo da produção e apresentação de trabalhos como método de aprendizado" (sujeito 24)

Observa-se, nas respostas, que os alunos percebem a falta de integração dos professores no planejamento semestral, o que acarreta acúmulo de trabalhos a serem desenvolvidos, induzindo-os a uma fragmentação do conteúdo pela divisão que o grupo faz para cumprir a tarefa.

Um problema apontado por 11 alunos foi a relação da diretora do curso com o corpo discente revelando a falta de diálogo e comunicação no curso. A análise dos dados dessa questão destaca a expectativa dos alunos de Fisioterapia em querer ser mais ouvidos, ter espaço para poder expressar suas críticas e apresentar idéias para a melhoria do curso. Esclarece-se que no Curso de Fisioterapia não existe uma "ouvidoria" destinada aos alunos.

Dez alunos criticaram a forma da avaliação utilizada por alguns professores, considerando-a inadequada em relação aos princípios do projeto pedagógico do curso. Três, dessas respostas, expressam o teor da crítica.

"maior preocupação com o aprendizado e não a nota" (sujeito 21);

"avaliar o aluno pela prática e não só em provas" (sujeito 31);

"as notas das provas deveriam valer menos. A nota não avalia se o aluno sabe" (sujeito 86).

As respostas, da questão que solicitava ao aluno sugerir a orientação mais adequada para que ele pudesse aprender mais e melhor, revelaram que se o aluno fosse professor, 19 deles reservariam mais tempo para tratar de um assunto, reforçaria sempre a matéria e tiraria as dúvidas dos alunos. Com isso, os alunos sinalizaram para importância de um planejamento flexível, para o bom êxito do aluno. Demonstraram saber que o tempo que o professor utiliza para ensinar um "conteúdo", nem sempre é o mesmo que o aluno requer para aprender.

Se fossem professores, 16 alunos buscariam fontes variadas de conhecimento. Para facilitar a aprendizagem de seus alunos, eles não se prenderiam a uma única fonte, evitariam a decoreação da matéria, ampliariam os assuntos a serem discutidos em aula e com isso despertariam o interesse de seus alunos.

Um número de 9 respondentes daria mais aulas práticas em alguns programas de aprendizagem. Esses alunos afirmaram que em algumas matérias não há, ou há pouca, preocupação com a dimensão prática do curso. Isto revela que o aluno sente necessidade de aproximar a teoria à prática profissional do fisioterapeuta.

Outras sugestões, para aprender mais e melhor, foram dadas por 15 alunos, sugerindo, também associar teoria e prática para a matéria ficar mais fácil de aprender. Como se nota, o aluno considera relevante dar um significado ao ensino. Para eles, uma aprendizagem significativa requer contextualização dos "conteúdos". Nesse item, três alunos sugeriram a discussão da matéria em grupos de estudo, considerando o grupo como espaço gerador de discussão e de variedade de pontos de vista, elementos considerados por eles de grande importância para a aprendizagem do aluno.

Outra condição apontada para o aluno aprender foi "prestar mais atenção nas aulas", idéia esta apresentada por 6 alunos que perceberam a importância do esforço e da concentração para o processo de aprendizagem.

Para 5 dos respondentes, o que leva o aluno de Fisioterapia aprender é a "pesquisa prática", enquanto forma de buscar conhecimentos. Percebe-se, novamente, nas respostas dos alunos, uma preocupação com o sentido de realização, voltado para fora da universidade e ligados ao trabalho que realizarão como profissionais.

Cinco alunos consideraram fundamentais, para a aprendizagem, o professor propôr ao aluno, o estudo antecipado do tema, criando condições favoráveis para eliminação de dúvidas no decorrer das aulas e mais possibilidade de assimilar conhecimentos. Os alunos criticam o acervo disponível na biblioteca da universidade para a área de Fisioterapia, em termos de quantidade de exemplares e variedade dos mesmos. Um dos alunos sugere:

"mais livros relacionados à Fisioterapia na biblioteca" (sujeito 42).

Essas críticas podem ser decorrentes da forma como o Projeto Pedagógico da instituição foi implantado (de uma única vez em todos os cursos). A partir dessa implantação, os cursos passaram a exigir mais consultas literárias, sem terem sido previstas a necessidade e aquisição de livros, periódicos e demais materiais pertinentes.

Apesar das críticas, a maioria (68) dos sujeitos atribuiu notas de oito a nove ao curso. De sete a sete e meio aparece 23 vezes. Percebe-se que os sujeitos consideram ser o seu curso acima da média (7,0) mostrando-se otimistas, o que indica que os pontos críticos, anteriormente abordados, foram apontadas pelos alunos tendo em vista a melhoria de sua própria formação.

Como profissão da área da saúde o exercício da profissão de Fisioterapia se desenvolve em contexto prático. Quando colocados próximos ao real os alunos

conseguem perceber a necessidade dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula ou laboratórios, dirigindo-se a orientação do estudo para a aprendizagem significativa.

Percebe-se que a maioria dos alunos volta-se para a questão de sistematização de estudo e elaboração própria.

Demo (1999, p.43) concebe que "nossas instituições educacionais continuam tacanhamente instrucionistas, nas quais o aluno é levado a absorver conhecimento como uma esponja, tendo à sua frente um professor que oferece conhecimentos acabados (...)".

Fica evidente que os alunos estão conscientes da importância de buscar outras fontes de conhecimento que não só a sala de aula e seu professor, mostrando que de certa forma entendem que a universidade não é só instrução, a busca de novos conhecimentos é necessária.

Aqui percebe-se a influência de uma orientação de estudo para o significado conforme esclarece Leite (1996, p.63): "orientação para o significado envolve uma abordagem profunda de estudo e se estabelece através de um relacionamento entre idéias, do uso de evidências, e apresentando um componente, quase sempre presente, de motivação intrínseca". Nota-se que quando levados à realidade ou ao pensamento real, os alunos demonstram aprender mais pois podem perceber a aplicação de temas estudados, articulando a teoria à prática.

Morin (2001, p. 21), aponta que "a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de 'uma cabeça bem-cheia' é obvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido".

Assim, os dados dos questionários indicam que os alunos querem aprender a ser profissionais competentes. A maioria deles está motivada para participar de

situações de aprendizagem onde a teoria esteja articulada à prática, esta compreendida não como simples execução de atividades e cumprimento de tarefas escolares, mas como prática profissional que propicie sua inserção no mundo profissional. Demonstraram, portanto, ter compreendido o espírito do projeto pedagógico do curso e captado o sentido da aprendizagem necessária aos novos tempos: aprender a partir de problemas, aprender questionando, levantando hipóteses, buscando soluções com esforço e intencionalidade, utilizando recursos disponíveis, dialogando e trocando informações, desenvolvendo um senso crítico em relação ao próprio curso, à prática profissional e à sociedade em transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu investigar o processo de mudança das práticas pedagógicas dos fisioterapeutas que adotaram a docência como segunda profissão. Seu objetivo central foi identificar, no âmbito do processo de implantação do Projeto Pedagógico, o espaço da formação pedagógica dos docentes do Curso de Fisioterapia da PUCPR.

Como os demais cursos ofertados pela PUCPR, a Fisioterapia passa por mudanças em virtude da implantação do novo Projeto Pedagógico. Essas mudanças não vêm ocorrendo somente em nível curricular, mas têm suscitado alterações nas concepções de ensinar e aprender e nos projetos de formação profissional desenvolvidos pela universidade, em resposta aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento e pelas transformações de um mundo em constantes e aceleradas mutações.

As novas concepções paradigmáticas decorrentes das mudanças de paradigmas dos diferentes campos científicos, têm suscitado novas posturas docentes tendo em vista atender as exigências do mundo contemporâneo. Ao colocar a aprendizagem como elemento dinâmico no processo de produção do conhecimento, a universidade tem incentivado uma prática docente voltada à formação de profissionais e cidadãos críticos e reflexivos, capazes de articular os saberes necessários a uma visão crítica da realidade.

Considerando que as mudanças não são, nem fáceis, nem de rápida aceitação, mas requerem interações e ajustes constantes, foram observadas as reações dos docentes frente às solicitações do Projeto Pedagógico. A partir das manifestações de resistência demonstradas por alguns professores, buscou-se

investigar as práticas pedagógicas do fisioterapeuta-professor do Curso de Fisioterapia para situar as dificuldades, por eles encontradas no exercício de sua prática docente, bem como identificar influência dessas mudanças nos processos de aprendizagem dos alunos. A busca dessas evidências se justifica pela impossibilidade de observar na sala de aula, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos 14 fisioterapeutas-professores entrevistados, considerando-se que necessariamente os discursos docentes não atestam a abrangência da real mudança que ocorre no processo ensino-aprendizagem dos diferentes componentes curriculares do curso.

Os dados oriundos das entrevistas revelaram que os docentes foram contratados em virtude do desempenho profissional de sua área de referência, não existindo, no curso investigado, critérios de seleção, relativos a outros aspectos de bom desempenho docente. Essa primeira constatação vem reafirmar as pesquisas sobre os saberes docentes (Tardif (2002, p.57) quando destaca o espaço que o saber da experiência ocupa na prática profissional dos docentes, especialmente do ensino superior.

Este saber da prática é percebido, pelos entrevistados, como recurso pessoal decorrente dos modelos de docência por eles incorporados em sua trajetória de alunos. No entanto, tais saberes são colocados por eles em segundo plano em relação aos saberes acadêmicos de formação pedagógica.

Os depoimentos revelaram também que os entrevistados valorizam a formação pedagógica obtida em cursos de pós-graduação e que tal formação abre novas oportunidades para uma prática mais dinâmica e contextualizada, proporcionando-lhes maior alicerce para criar, ousar e experimentar novas práticas docentes. Uma grande parte dos professores entrevistados conseguiu perceber sinais das mudanças que estão ocorrendo em suas práticas. Em seus depoimentos os entrevistados reforçaram o valor de formação/orientação pedagógica e percebe-se que a maioria deles expressa um fator positivo da

mudança que é a participação do aluno. Independente da metodologia utilizada e apesar das dificuldades de desenvolvê-las, os entrevistados destacaram a necessidade de orientação na área didático-pedagógica e de melhoria de sua função como professor universitário.

As entrevistas ainda revelaram que os docentes mostram-se favoráveis às intenções do Projeto Pedagógico, mas não com a realidade de sua implantação. Apesar do esforço destes professores, inúmeras dificuldades de operacionalização vêm gerando resistência às mudanças. Dentre os aspectos de insatisfação mencionados os mais relevantes referem-se às próprias expectativas de formação:

- a falta de orientação da área pedagógica ou orientações não suficientes para o ingresso dos professores nos Programas de Aprendizagem com a implantação do Projeto Pedagógico;
- a falta de contextualização das orientações ofertadas pela instituição, não se considerando as necessidades e expectativas dos docentes e do curso em particular;
- a incompatibilidade de horários das oficinas pedagógicas com o trabalho regular dos professores, inviabilizando a participação dos mesmos;
- a inviabilidade de algumas metodologias com o grande número de alunos em sala de aula;
- a não coincidência de horários de permanência de alguns professores que desenvolvem o mesmo Programa de Aprendizagem;
- a falta de espaço/tempo para discussões coletivas, destinados à troca de experiência entre os pares cujas reflexões incidiriam na socialização de conhecimentos e superação das dificuldades docentes ;
- O aumento de trabalho dos professores no que diz respeito ao preparo de aulas e avaliação da produção discente.

Os dados também mostraram que a maior parte dos itens apontados referem-se a problemas estruturais que requerem medidas institucionais para serem equacionados.

A pesquisa mostrou que a formação docente é um processo contínuo que requer um espaço aberto de reflexão coletiva sobre as práticas vigentes. A implantação de um projeto pedagógico, mais que uma programação de oficinas, deveria consolidar um espaço de formação continuada para os docentes, com encontros de reflexão e aprofundamento dos fundamentos didático-pedagógicos do novo projeto e as implicações das mudanças para a formação dos futuros profissionais de fisioterapia.

Em suas respostas, os alunos demonstraram, perceber o "espírito" do Projeto Pedagógico apontando, com clareza, os equívocos a serem superados. Um deles é o excesso de trabalhos, consequência da falta de um trabalho coletivo de planejamento semestral entre os docentes do curso. Esses dados sugerem a possibilidade de uma frágil integração dos programas ofertados.

Os efeitos desses fatos podem ser constatados na vigência de uma prática individual de estudos dos alunos e na distorção presente nos trabalhos de equipe, conforme observações fornecidas pelos próprios alunos. Tais evidências apontam para a necessidade de regras mais transparentes do "contrato didático", para que não se perca o espírito da construção em parceria, das discussões coletivas, dos pensamentos divergentes, elementos essenciais para a produção do conhecimento.

As idéias fornecidas pelos alunos deixam transparecer o quanto eles estão motivados para uma prática profissional inovadora já no processo inicial de sua formação. E como isto depende das práticas pedagógicas desenvolvidas por seus formadores - os docentes do curso, os alunos reconheceram que o valor da prática não se restringe ao uso e demonstração de técnicas e aparelhos utilizados na profissão de Fisioterapeuta, mas requer uma reflexão crítica da realidade

concreta do trabalho do fisioterapeuta. Na verdade, sugeriram que esperam que os docentes lhes ofereçam situações de aprendizagem onde a teoria esteja articulada à prática profissional.

Nesta direção, as críticas apontadas pelos alunos, ao focalizarem o "despreparo" de alguns professores, o excesso de trabalhos, a inadequação do acervo bibliográfico, das formas de avaliação e do planejamento, da falta de diálogo com a instância administrativa, revelam que apenas o domínio do conteúdo não é suficiente para um bom desempenho docente.

Para superar os paradigmas tradicionais de ensino, no exercício de sua segunda profissão, o fisioterapeuta-professor deve assumir-se, também como um aprendiz, que necessita de um espaço de discussão permanente e coletivo para reconstruir sua base pedagógica, configurada como o alicerce teórico-prático de sua segunda profissão, para que possa colocar-se em sintonia com os princípios do projeto em ação.

Em termos práticos, significa imprimir uma nova intencionalidade ao objeto de saber, estabelecer uma nova relação entre sujeito e objeto. Ou seja, o fisioterapeuta, em sua nova prática social, ao exercer a docência depara-se com os desafios inerentes ao novo processo de aprender dos alunos, não mais compreendido como uma atividade de memorização mecânica e de reprodução de conhecimento. Por se tratar de um processo dinâmico e complexo, o ensino deixando de ser simples atividade de transmitir informações, envolve múltiplas e complexas interações, requerendo um planejamento rigoroso de situações de aprendizagem que favoreçam o alcance dos objetivos do ensino.

Concebido, no novo paradigma como acontecimento complexo, o processo ensino-aprendizagem ao ser planejado suscita fundamentos didático-pedagógicos atualizados do ensinar e aprender, conhecimentos em constante renovação, possibilidade ausente no currículo acadêmico do fisioterapeuta. Isto não significa que o docente de Fisioterapia inicie sua segunda profissão com uma

folha em branco em termos de conhecimentos para atuar como docente. Os referenciais teóricos da pesquisa enfatizaram as múltiplas faces do saber docente. Os dados, apenas confirmaram o sentido dinâmico desse saber, ao revelar que a "falta de formação pedagógica" significa, para o contexto investigado, a falta de condições estruturais para a "reescrita da formação", enquanto sujeitos e atores do projeto pedagógico escrevendo continuamente sua história pessoal de formação.

Enquanto contribuição para a melhoria do Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e do projeto pedagógico, este estudo apresenta como sugestões:

- a definição de critérios que valorizem a formação pedagógica para a contratação de docentes do Curso de Fisioterapia;
- a adoção de novas modalidades de formação continuada para os fisioterapeutas- professores a partir das necessidades do Curso;
- uma revisão das práticas avaliativas vigentes no Curso de Fisioterapia, a partir de uma fundamentação teórica voltada para a definição de instrumentos e critérios apropriados para uma avaliação formativa;
- a viabilização de espaço/tempo que permitam discussões coletivas para reflexões críticas sobre metodologias inovadoras, planejamento participativo, reconceituação de "contrato didático", de competência profissional, de trabalho de equipe;
- adequação do acervo bibliográfico e de sua utilização pelos alunos;
- abertura de canais de comunicação entre os alunos e a coordenação do curso.

Em última instância, a pesquisa revelou que os professores reconhecem o projeto não como uma "inovação metodológica", pois, a maioria dos entrevistados demonstrou ter consciência de que um mundo em transformação necessita, cada vez mais, de profissionais altamente qualificados, especialmente quando se trata

de romper com concepções educacionais conservadoras.

A pesquisa também mostrou que o compromisso da universidade com a formação/humanização das pessoas coloca grandes desafios, não só aos formadores que atuam nas salas de aula, como também aos que respondem pelos aspectos administrativos da instituição. Um projeto que tem como intencionalidade integrar o ensino, a pesquisa e a extensão em sua ação educativa, tem como maior desafio a quebra da tensão entre paradigmas conservadores e emergentes nas diferentes instâncias da instituição, para que o mesmo possa alcançar o resultado almejado e cumprir a função social da universidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARANHA, M.L.A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BEHRENS, M. A. A aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: BEHRES, M.; MASETTO, M.; MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTOMÉ, S. P. et al. **Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Champagnat, 2000.

BRANDÃO, D.; CREMA, R. **O novo paradigma holístico**. São Paulo: Summus, 1991.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

CHAVES, I. M.; SILVA, W. C. (orgs). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.

CIMADON, A. **Ensino aprendizagem na universidade: um roteiro de estudos.** Joaçaba, IRAE/UNOESC, 1998.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 10ª. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000

CYSNEIROS, P. G.; URT, S. C. **A assimilação da informática pela escola pública.** (Relatório CNPq, não publicado) Recife, Projeto Educom, Centro de Educação, UFPE.

DEMO, P. **Educação e desenvolvimento.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmédicas Sul, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Formar acólitos da educação ou produtores do conhecimento?** Revista Diálogo Educacional – v.2 – n.3 – p. 61-77 – jan/jun. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998

LINHARES, C. **Narrações compartilhadas na formação dos profissionais.** In: CHAVES, I. M. & SILVA, W. C. (orgs). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo.** Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: Intertexto, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens**

qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. **Docência na universidade.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1996.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1998.

MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papyrus, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, V. B. (org). **Informática em psicopedagogia.** São Paulo: SENAC, 1996.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores - pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre, R. S. :Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, N. B. **Saberes docentes e processos formativos.** Revista Diálogo Educacional - v.2 - n.3 - p.45-59 - jan/jun 2001. PUCPR.

SANTOS, B. A. **Um discurso sobre as ciências.** 12ª ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. *In*: TARDIF, M et al. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: RÉ S – Editora Limitada, 2000, pp. 217-244.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor no ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. & CASTANHO, M. E. L. M. (orgs) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VILLA, F. G. **A crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1998

ANEXOS

**ANEXO 1 - QUADROS DE EQUIVALÊNCIA
CURSO DE FISIOTERAPIA**

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

1º PERÍODO

<i>Programas de Aprendizagem</i>	<i>T+P</i>	<i>P</i>	<i>E</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>T+P</i>	<i>P</i>	<i>E</i>
<i>Crescimento e desenvolvimento morfológico do ser humano (S)</i>	108	108		⇒Anatomia	72	54	
				⇒Histologia	18	54	
				⇒Biologia	18		
<i>Determinantes históricos, sociais e culturais da Fisioterapia (S)</i>	90			⇒História da Fisioterapia	36		
				⇒Introdução à Saúde Pública	18		
				⇒Sociologia e Antropologia	36		
<i>Biofísica Aplic. À Fisioterapia (C)</i>	36			⇒Biofísica	36		
<i>Fundamentos em Primeiros Socorros (S)</i>		36			36		
<i>Bases Metodológicas da Propedêutica em Fisioterapia (S)</i>		54		⇒B.M.T.A.		54	
<i>Iniciação à pesquisa Científica em Fisioterapia (C)</i>	18				18		
<i>Estágio de Introdução à Prática Fisioterápica I (S)</i>			36				36
					288	162	36
					486		

Créditos	Horas
Seriado	432
Complementar	54

CURSO DE FISIOTERAPIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA 2º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	T+P	P	E	Disciplinas	T	T+P	E
Organização e Funcionamento dos Sistemas Operacionais do Corpo Humano(s)	90	126		⇒Bioquímica ⇒Fisiologia ⇒Anatomia	36 54	36 36 54	
Estudo do Movimento e Propedêutica em Fisioterapia (s)	36	108		⇒Cinesiologia e Biomecânica ⇒B.M.T.A.	36	54 54	
Processo do Conhecer (c)	36			⇒Metodologia Científica	36		
Estágio de Introdução à Prática Fisioterápica II (s)			36				36
Informática Básica na Saúde (c)	54				18	36	
					180	270	36
						486	

Créditos	Horas
Seriado	396
Complementar	90

CURSO DE FISIOTERAPIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

3º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	T	T+ P	E	Disciplinas	T	P	E
Agentes Cinesioterapêuticos (S)	72	108		⇒Cinesioterapia ⇒R.T.M.M.	36 36	54 54	
Agentes Eletro, Termo, Fototerápicos (S)		90		⇒Fisioterapia Geral	36	54	
Patogênese e efeitos farmacológicos no ser humano (S)	72			⇒Patologia ⇒Farmacologia	36 36		
Bases em Fisiologia do Exercício (C)	36				36		
Filosofia (C)	36			⇒Filosofia	36		
Bases para a Interpretação de Diagnóstico por Imagem e Exame Complementares (C)	72				72		
Fundamentos de Nutrição(C)	36				36		
					360	162	
						522	

Créditos	Horas
Seriado	342
Complementar	180

CURSO DE FISIOTERAPIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

4º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	T	T+P	E	Disciplinas	T	P	E
<i>Agentes hidrocinesoterápicos (S)</i>		54		⇒Hidroterapia		54	
<i>Assistência fisioterapêutica nas alterações músculo-esqueléticas (S)</i>	108	108		⇒Fisiot. Aplic. à Ortop. e Traumatologia ⇒Fisiot. Aplicada à Reumatologia ⇒Ortopedia Clínica	36 36 36	54 54	
<i>Geriatría e Gerontologia (S)</i>	54				54		
<i>Prática Avançada e Assistência Comunitária I (Levantamento)(S)</i>			36				36
<i>Cultura Religiosa (C)</i>	36			⇒Teologia	36		
<i>Ergonomia e Biodinâmica do Movimento Humano(c)</i>	36				36		
<i>Psicologia Aplicada à Fisioterapia (C)</i>	36				36		
					270	162	36
						468	

Créditos	Horas
Seriado	360
Complementar	108

CURSO DE FISIOTERAPIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

5º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	T	P	E	Disciplinas	T	P	E
Assistência Fisioterápica nas alterações Neurológicas (S)	72	54		⇒Fisiot. Aplicada à Neurologia ⇒Neurologia Clínica	36 36	54	
Assistência Fisioterápica Materno Infantil (S)	108	108		⇒Fisiot. Aplicada à Pediatria ⇒Fisiot. Aplicada à Ginecologia e Obstetrícia ⇒Pediatria Clínica ⇒Ginecologia e Obstetrícia Clínica	36 36 36	54 54	
Projeto Comunitário (S)	36			⇒Fisiot. Preventiva			36
Ética (C)	36				36		
Assistência Fisioterápica em Alterações do Sistema Respiratório(S)	36	54		⇒Fisioterapia Aplicada à Pneumologia	36	54	
					252	216	36
					504		

Créditos	Hora
Seriado	468
Complementar	36

CURSO DE FISIOTERAPIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

6º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	T	P	E	Disciplinas	T	P	E
Assistência Fisioterápica nas alterações cardiovasculares (S)	72	54		⇒Fisiot. Aplicada à Cardiologia ⇒Cardiologia Clínica	36 36	54	
O Agir como profissional da área de Fisioterapia(S)	72			⇒Ética Profissional e Deontologia ⇒Administração em Fisioterapia	36 36		
Prática Avançada em Assistência Comunitária II (Projeto Piloto) (S)			72	⇒Fisioterapia Preventiva			72
Assistência Fisioterápica no Esporte (S)	36	54		⇒Fisioterapia Desportiva	36	54	
Fundamentos em Educação Especial e Psicomotricidade (C)	36				36		
Fundamentos de Prótese a Órtese (C)	36				36		
Assistência Fisioterápica em Dermatologia e Estética (C)	36				36		
Recursos e Técnicas Complementares ©		54		⇒Abordagens não convencionais em Fisioterapia		54	
					288	162	72
					522		

Créditos	Horas
Seriado	360
Complementar	162

CURSO DE FISIOTERAPIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

7º PERÍODO

<i>Programas de Aprendizagem</i>	<i>T+P</i>	<i>P</i>	<i>E</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>T+P</i>	<i>P</i>	<i>E</i>
<i>Estágio Supervisionado (S)</i>			360	⇒ <i>Estágio Supervisionado</i>			360
<i>Orientação de trabalho de Conclusão de Curso (C)</i>				⇒ <i>Fisioterapia preventiva</i>	54		
					54		360
					414		

Créditos	Horas
Seriado	360
Complementar	54

CURSO DE FISIOTERAPIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

8º PERÍODO

<i>Programas de Aprendizagem</i>	<i>T+P</i>	<i>P</i>	<i>E</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>T+P</i>	<i>P</i>	<i>E</i>
<i>Estágio Supervisionado (S)</i>			360	⇒ <i>Estágio Supervisionado</i>			360
<i>Orientação de trabalho de Conclusão de Curso (C)</i>	54			⇒ <i>Fisioterapia Preventiva</i>	54		
					54		360
					414		

Créditos	Horas
Seriado	360
Complementar	54

ANEXO 2 – DOCENTES

QUESTÕES PARA O INSTRUMENTO DE PESQUISA

- 1) Quando e como iniciou a carreira docente?
- 2) Quando e como ingressou na PUC-PR?
- 3) De onde traz referências para a docência (teve alguma influência na sua vida de aluno)?
- 4) Fez algum curso na área pedagógica? Vê a necessidade dos mesmos?
- 5) Quais as metodologias aplicadas nas aulas?
- 6) O que você considera como metodologias inovadoras?
- 7) Você faz uso dessas metodologias? Quais?
- 8) Quando prepara uma aula, qual a sua maior preocupação?
- 9) Como você incentiva a produção de conhecimento?
- 10) Como você avalia seus alunos?
- 11) Qual o seu ponto de vista sobre o Projeto pedagógico da PUC-PR?
- 12) Em virtude da implantação do Projeto Pedagógico quais as mudanças que você pode constatar na sua prática pedagógica?
- 13) O que você pensa sobre o contrato didático?
- 14) Você discute com seus pares sua prática pedagógica? Quando? O que vocês discutem?
- 15) Como você vê o "ensino" da Fisioterapia atualmente?
- 16) Você percebe um diferencial no Curso de Fisioterapia da PUC-PR em relação a outras universidades? Qual?

ANEXO 3 – DISCENTE

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

O objetivo deste questionário é conhecer as características da aprendizagem dos alunos do Curso de Fisioterapia da PUCPR. Os dados levantados, após analisados, farão parte da pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao Curso de Mestrado em Educação intitulada: "As práticas pedagógicas do fisioterapeuta-professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná". Contando com a sua colaboração solicitamos o preenchimento do mesmo e agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Ano-base: 2001

Curso: Fisioterapia

Período: _____

1. Fora das atividades regulares de aula na Universidade qual o número de horas diárias que você dedica aos estudos?

2. No seu processo de estudo as ações principais que pratica são:
 - () ler, sublinhar textos
 - () responder questionário
 - () ler e escrever resumos
 - () outra (especifique)
3. Para reter a matéria de estudo você:
 - () lê com atenção uma só vez
 - () lê várias vezes o texto
 - () repete o que leu
 - () faz resumo do que leu
4. Dentre os materiais usados no estudo o mais utilizado é:
 - () livros diversos
 - () apostila

 - () registro dos cadernos
 - () resumos feitos por colegas
 - () internet

5. A maioria de suas atividades de estudo são realizadas:
 em grupo
 individualmente
6. Onde você estuda melhor
 em casa
 na Universidade
7. Você sabe que aprendeu quando:
 se sai bem nas provas
 quando é aprovado no programa de aprendizagem
 quando consegue acompanhar o que o professor ou os colegas estão discutindo
 quando consegue devolver as questões ao professor ou aos colegas
 quando estabelece relação entre a teoria e a prática
 quando é capaz de intervenção social
 quando consegue fazer relação entre os diferentes programas de aprendizagem
8. Você aprende mais:
 nas aulas expositivas tradicionais
 nas aulas expositivas dialogadas
 em atividades de pesquisa
 nos seminários de apresentação de trabalhos
 nas aulas práticas
9. Você costuma buscar outras fontes de estudo além das indicadas pelo professor?
 sempre
 nunca
 algumas vezes

10. De zero a dez, qual nota você daria a seu curso?

11. Se tivesse que fazer três críticas a seu curso, quais seriam?

12. Se fosse professor do curso, que orientação daria para o aluno aprender mais e melhor?
