



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DALIANNE LOBO DA COSTA

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA ÁREA DA
SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA
EM PORTO VELHO-RO**

Porto Velho

2014

DALIANNE LOBO DA COSTA

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA ÁREA DA
SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA
EM PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada como parte do requisito de aprovação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosangela de Fátima Cavalcante França.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

Porto Velho

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

COSTA, Dalianne Lobo.

A formação pedagógica do supervisor de estágio na área da saúde: um estudo da formação profissional do fisioterapeuta em Porto Velho-RO/ Dalianne Lobo da Costa, 2014. 112 f.

Orientadora: Rosangela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho, 2014.

1. Formação Docente. 2. Ensino Superior. Supervisor de Estágio. 3. Área da Saúde. 4. Fisioterapia. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título

DALIANNE LOBO DA COSTA

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA ÁREA DA
SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA
EM PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa Formação Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Data da aprovação: 24 de junho de 2014.

Prof^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França, Dr^a.
Orientador/presidente - UNIR

Prof^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral Dr^a.
Membro Interno - UNIR

Prof^a. Maria Kátia Gomes, Dr^a.
Membro Externo - UFRJ

Prof^a. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, Dr^a.
Membro Suplente - UNIR

Porto Velho
2014

Dedico...

Ao Lucas, pelo incentivo, confiança, paciência e presença marcante em todos os momentos. Sem você seria difícil esta conquista.

Ao meu pai, Elcio Costa, pelo exemplo de carinho, determinação e amor.

À minha mãe, Ivete Costa, minha fonte de inspiração para concluir este trabalho. Exemplo de garra, superação e entusiasmo para viver.

Aos familiares e amigos, pela força e torcida. Mesmo distante, estavam presentes.

AGRADECIMENTOS

Ingressar no mestrado em Educação representou um dos maiores desafios da minha vida, porém constituiu o momento de crescimento e aprendizado profissional e vitória pessoal. Durante este percurso, docentes, colegas de trabalho e amigos, contribuíram de maneira direta ou indireta para a conclusão desta etapa que considero extremamente importante. Externando minha eterna gratidão para:

Deus, por me carregar nos braços em períodos difíceis da conclusão da pesquisa.

Minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, que me escolheu, acolheu e depositou a confiança. Pelas orientações, disponibilidade e dedicação que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa e minha formação.

O PPGE/UNIR, pela oportunidade única de fazer mestrado acadêmico em educação em Rondônia.

O Hospital Santa Marcelina, principalmente, a Irmã Lina, Irmã Luceni, Andrea, Evani e Francidalva, pelo apoio e confiança.

A Hélio, por me ajudar na construção inicial do projeto de pesquisa e por ser minha referência de formação docente e ao Rocha, pela amizade.

As instituições de ensino que serviram de campo de pesquisa, principalmente, os colegas supervisores de estágio, que foram imprescindíveis para as descobertas relatadas e discutidas neste trabalho.

Os membros da banca examinadora, pela metódica leitura e sinceras contribuições para o enriquecimento da pesquisa: Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, Dra. Maria Kátia Gomes e Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Meus Professores do Mestrado Acadêmico em Educação, Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, Prof. Dr. Marco Antônio Oliveira Gomes, Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno e Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, pelo aprendizado e contribuições para o crescimento pessoal e profissional.

O Lucas, por ser exemplo de docente e por me fazer acreditar que um dia eu seria Mestre. Obrigada pelo carinho e compreensão.

Meus pais Elcio e Ivete, por tanto amor e por torcerem diariamente por esta vitória e superação. Meu irmão Francisco José, pela amizade, mesmo que distante.

A Clara e Júlio que apoiaram desde a inscrição para o processo seletivo aos momentos de dificuldades superadas.

Os amigos que conquistei durante o Mestrado: Gedeli Ferrazzo, Claudinei Frutuoso, por compreenderem minhas dificuldades e dedicarem dias de estudo para a compreensão dos conceitos da Educação e Denny Ramos, Sônia Carla, Maria Isabel Alves, Sílvio Melo, por tornarem esta vitória mais leve e alegre.

“Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Paulo Freire

COSTA, D. L. **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA ÁREA DE SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA EM PORTO VELHO-RO.** Porto Velho/RO. 2014. 112 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2014.

RESUMO

Os contextos de atuação da área de saúde exigem profissionais com formação generalista, conhecimentos técnico-científicos, postura ética, práticas humanizadas e com visão crítico-reflexiva. O supervisor de estágio se caracteriza como o professor que auxilia o aluno a traçar seu caminho profissional, provocando-o a refletir de maneira crítica o que foi aprendido na prática e as características próprias da profissão no contexto das realidades sociais. A presente pesquisa se norteou pelo seguinte **problema**: Em que medida, na percepção do supervisor de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO, a formação pedagógica contribui para a formação do profissional fisioterapeuta? **Objetivo geral**: Investigar a formação pedagógica do supervisor de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO e sua contribuição para a formação profissional do fisioterapeuta. **Objetivos específicos**: (i) Pesquisar a formação docente da área de saúde do Ensino Superior e sua identidade profissional; (ii) Descrever as contribuições da formação pedagógica do supervisor de estágio na formação do profissional fisioterapeuta. O estudo tratou de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, desenvolvida em dois momentos: um relacionado ao estudo bibliográfico e o outro ao estudo empírico. Os participantes da pesquisa foram quatorze (14) supervisores de estágio de duas Instituições do Ensino Superior dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho-RO, os quais estiveram no exercício da supervisão de estágio no período de 2010 a 2013. A análise dos dados deu-se por meio de procedimentos interpretativos, à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979). Os resultados apontaram que os supervisores de estágio possuíam consciência da importância da formação pedagógica, porém consideravam como prioridade a experiência técnica e clínica na supervisão de estágio. As instituições em que trabalhavam não investiam efetivamente na formação pedagógica dos supervisores de estágio, deixando para investimento individual do profissional, embora promovessem capacitações pedagógicas genéricas, sem focar a especificidade dos estágios.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Superior. Supervisor de Estágio. Área da Saúde. Fisioterapia.

COSTA, D. L. THE PEDAGOGICAL TRAINING OF SUPERVISOR TRAINING IN THE AREA OF HEALTH: A STUDY OF VOCATIONAL TRAINING OF THE PHYSIOTHERAPIST IN PORTO VELHO-RO. Porto Velho/RO. 2014. 112 P. Dissertation (Master's Degree in education) - Federal University of Rondonia - UNIR, Porto Velho, 2014.

ABSTRACT

The contexts of activity area of health require professionals with generalist education, technical-scientific knowledge, ethical posture, humanized practices and with vision critical-reflexive. The supervisor of stage is characterized as the teacher who assists the student to draw his vocational path, causing it to reflect critically what was learned in practice and the characteristics of the profession in the context of the social realities. This research is guided by the following **problem**: To what extent, in the perception of supervisor of training courses of Physiotherapy of Porto Velho - RO, the pedagogical training contributes to the training of professional physical therapist? **General Objective**: To investigate the pedagogical training supervisor training courses of Physiotherapy of Porto Velho - RO and its contribution to the professional training of the physiotherapist. **Specific Objectives**: (i) Search for teacher training of the health area in Higher Education and their professional identity; (ii) Describe the contributions of pedagogical training supervisor training in professional training physical therapist. The study was a survey of an exploratory-descriptive, qualitative approach, developed in two stages: one related to the bibliographical study and the other for the empirical study. The research participants were fourteen (14) supervisors of stage of two Institutions of Higher Education of courses of Physiotherapy of Porto Velho-RO, which were in the exercise of supervision of stage in the period of 2010 to 2013. The analysis of the data took place through interpretative procedures, in the light of the Analysis of Content (BARDIN, 1979). The results showed that the supervisors of stage had become aware of the importance of pedagogical training, but considered as priority to technical expertise and clinical supervision of stage. The institutions in which they worked not invest effectively in pedagogical training of supervisors of stage, leaving to individual investment of professional, although promote pedagogical training generic, without focusing on the specificity of the stages.

Keywords: Teacher Education. Higher Education. Supervisor of Stage. The Health Area. Physical Therapy.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Gráfico de porcentual de participantes com pós-graduação em áreas específicas da Fisioterapia e área da educação 58
- Figura 2** - Gráfico de porcentual de participantes com experiência em docência de disciplinas teóricas no curso de Fisioterapia 59
- Figura 3** - Gráfico de porcentual de participantes com experiência supervisão de estágio 59

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Perspectivas e paradigmas científicos 26
- Quadro 2** - Ciclo e conteúdos disciplinares do currículo mínimo de Fisioterapia 39
- Quadro 3** - Grupos estruturais do curso de Fisioterapia 42
- Quadro 4** - Ano de conclusão da pós-graduação *Strictu-sensu* e área de pesquisa dos participantes da pesquisa 58
- Quadro 5** - Categorias e subcategorias de análise do estudo 63

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Ano de conclusão da graduação em Fisioterapia 56
- Tabela 2** - Jornada de trabalho dos participantes da pesquisa como supervisor de estágio 60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEF	Conselho Federal da Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFFITO	Conselhos Federais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CREFITO	Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDD	Plano de Desenvolvimento da Disciplina
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Formação docente para o Ensino Superior	17
2.1.1	A formação de professores para a área de saúde	24
2.2	A formação inicial do Fisioterapeuta	31
2.2.1	Breve histórico da profissão fisioterapeuta	31
2.2.2	Evolução curricular dos cursos de Fisioterapia	37
2.3	O Estágio Supervisionado em Fisioterapia	44
3	DELINEAMENTO DA PESQUISA	49
3.1	Classificação da pesquisa	50
3.2	<i>Locus</i> da pesquisa e perfil dos participantes	51
3.3	Coleta de dados	52
3.3.1	Categorização dos participantes da pesquisa	55
	Identificação	58
3.4	Tratamento e análise dos dados	60
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
4.1	Categoria 1 - Regulação da supervisão de estágio	63
4.2	Categoria 2 - Ação do supervisor de estágio	68
4.3	Categoria 3 - Formação pedagógica do supervisor de estágio	76
5	Conclusões e recomendações para futuros trabalhos	92
5.1	Considerações finais	92
5.2	Recomendações para futuros trabalhos	94
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	100
	ANEXOS	109

1 INTRODUÇÃO

Pensar a formação de novos profissionais da área de Fisioterapia, dentro de um ambiente de formação em que os professores e, principalmente, os supervisores de estágio, que acompanham os alunos durante as ações de formação prática em contextos reais da profissão, de forma que esses não recebam uma formação continuada, com vistas à formação pedagógica, didática, metodológica e ética profissional humanizadora, é estabelecer um processo de formação para a ratificação das “enfermidades educativo-profissionais”, encontradas atualmente nos serviços de saúde, para vitimar não somente esta, mas, também, as futuras gerações.

Uma forma de abrandar os problemas do contexto descrito anteriormente e promover contribuições para a formação teórico-prática dos profissionais da área de Fisioterapia é por meio do desenvolvimento da formação pedagógica dos supervisores de estágio da área, que estabeleçam o elo da interface Ensino Superior e sistema de saúde, com as realidades profissionais distintas.

No contexto universitário a profissionalização docente nem sempre é definida de forma a delinear uma profissão com necessidades básicas e continuadas de formação, áreas de atuação e perspectivas de reelaboração de práticas e paradigmas. Por isso, em diversos países, inclusive no Brasil, os debates acerca da profissionalização do professor do Ensino Superior estão presentes, tanto no que se refere à identidade do professor, quanto às políticas públicas dedicadas ao ensino e à pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Para atuação na área de Fisioterapia são exigidos profissionais com formação generalista, conhecimentos técnico-científicos, postura ética, práticas humanizadas e com visão crítico-reflexiva (BRASIL, 2006). É demandado um profissional capaz de solucionar problemas que possam surgir inesperadamente em seu contexto de atuação.

No exercício da docência, como atividade profissional, faz-se necessário os conhecimentos docentes e os conhecimentos técnicos específicos. A docência não pode ser encarada como vocação em que se aprende a ser docente com experiências, sem preparação específica. O professor que ensina por vocação, baseando-se somente em experiências práticas, sem profissionalismo, pode não

contribuir para a formação do egresso do Ensino Superior da área para atender as demandas sociais (ZABALZA, 2007).

Nessa perspectiva, os professores/supervisores de estágio constituem a peça fundamental na composição dos cursos, pois realizam a interface da instituição com o campo de trabalho e a construção do conhecimento e valores. E no estágio supervisionado, o aluno tem a oportunidade de se expor às realidades do contexto social que irá encontrar ao egressar da faculdade (MOTA, 2007).

Por isto, é necessário proporcionar o bem-estar e o investimento desse profissional, para melhorar a formação do docente ao longo da vida e de suas contribuições profissionais (DAY, 2001).

Com base nessa compreensão de realidade é que nos propusemos a pesquisar a formação pedagógica do supervisor de estágio para a formação profissional do fisioterapeuta em Porto Velho-RO, que, juntamente com o delineamento do problema e dos objetivos do presente trabalho, constituem a relevância, que visamos contribuir com as discussões sobre a formação de professores da área de saúde.

Graduada em Fisioterapia e frente às confrontações teórico-práticas da realidade do contexto profissional-acadêmico-científico, que desde o tempo em que realizava a formação profissional inicial, principalmente nos últimos períodos do curso, quando observou os supervisores de estágio, tomando-os como exemplo de habilidade técnica, de postura ética perante o aluno, o paciente e o conhecimento teórico que a auxiliou na criação de sua identidade profissional.

A experiência de seis anos como fisioterapeuta de um centro público de reabilitação de amputados e com atendimento em seu próprio consultório particular em Minas Gerais, depois, atuando como fisioterapeuta do Hospital Marcelo Cândia e como professora da área de saúde de uma Instituição privada de Ensino Superior de Porto Velho-RO, na modalidade presencial e a distância, além de desenvolver a supervisão de estágio, que relaciona educação e saúde entre o hospital e essa Instituição de Ensino, fez com que aumentasse o desejo de aprofundar os estudos sobre a formação pedagógica do supervisor de estágio na formação profissional do fisioterapeuta.

Ao ingressar na docência, não possuía formação pedagógica. Foi encaminhada para supervisionar estágio de Fisioterapia, reforçando sua crença de que por ter experiência em atendimento clínico há mais de seis anos poderia

contribuir na formação do aluno. No dia-a-dia começaram a surgir questionamentos e dificuldades pedagógicas que a levaram a refletir e pesquisar sobre a formação pedagógica para supervisão de estágio.

Nestas leituras começou a perceber que pouco se falava da formação pedagógica do supervisor de estágio da área de saúde e muito menos de forma específica para a área de Fisioterapia. Das capacitações pedagógicas oferecidas pela instituição e com o desejo de aprofundar à problemática da formação pedagógica do supervisor de estágio emanaram a motivação de adentrar ao tema no Mestrado em Educação.

Assim, transformou-se o desejo pessoal e profissional de *práxis* humana em pesquisa científica, acreditando na relevância para além da dimensão profissional, a dimensão social, pois a presente pesquisa poderá contribuir com a política acadêmica de formação pedagógica da supervisão de estágio, diante de sua importância para a formação de novos profissionais da área de saúde e mais especificamente em Fisioterapia.

A formação pedagógica do professor supervisor de estágio é pouco debatida no meio acadêmico, principalmente na área de saúde, onde virtualmente a experiência profissional já basta para a mediação do conhecimento prático do aluno. Partindo deste princípio, a presente pesquisa teve como **questão norteadora**: Em que medida, na percepção do supervisor de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO, a formação pedagógica contribui para a formação do profissional fisioterapeuta?

Nosso **objetivo geral** foi: Investigar a formação pedagógica do supervisor de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho – RO e sua contribuição para a formação profissional do fisioterapeuta. Buscamos ainda, com os **objetivos específicos** (i) pesquisar a Formação Docente da área de saúde do Ensino Superior e sua identidade profissional e (ii) examinar as contribuições da formação pedagógica do supervisor de estágio na formação profissional do fisioterapeuta.

Os participantes da pesquisa foram 14 (quatorze) supervisores de estágio das duas instituições do Ensino Superior que ofereciam cursos de Fisioterapia, em Porto Velho - RO, nas quais os professores estavam no exercício da supervisão de estágio no período de 2010 a 2013.

Entrevistamos os supervisores utilizando a técnica de entrevista semiestruturada gravada e transcrita e questionário com questões abertas e

fechadas. A análise dos dados deu-se por meio de procedimentos interpretativos, à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979). Tratou-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, desenvolvida em dois momentos: um que relaciona à análise bibliográfica e outro com levantamento de dados empíricos.

Dessa forma, este estudo estava estruturado com as seguintes seções:

A primeira seção: com a Introdução, onde tecemos a contextualização e a problematização da pesquisa, explicamos a motivação para a escolha do tema e apresentamos a relevância do trabalho desenvolvido.

O referencial teórico do presente estudo foi traçado na segunda seção e se divide em três subseções: na primeira estudamos a formação docente para o Ensino Superior; na segunda buscamos compreender a formação inicial do fisioterapeuta; na terceira subseção analisaremos o que a legislação e a literatura definem como estágio supervisionado em Fisioterapia.

Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos de nosso estudo.

Na quarta seção, apresentamos o resultado da análise, criadas com base nos dados obtidos por meio do estudo.

Encerrando, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais e proposições de continuidade da pesquisa. Em seguida as referências, apêndices e anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos na presente seção o referencial teórico da pesquisa, pois foi a base que deu sustentação ao processo de análise dos dados coletados da pesquisa científica. Lüdke e André (1986, p. 1) afirmam que:

Para 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”. Assim analisamos a necessidade de uma inter-relação entre os conhecimentos teóricos e práticos para a validade da pesquisa científica.

Esta seção está dividida em três subseções. A primeira discute sobre a formação do docente para o Ensino Superior, com base em autores como Veiga *et al* (2000), Day (2001), Brzezinski (2002), Batista e Batista (2004), Iochida (2004), Perrenoud *et.al* (2007), Zabalza (2007), Junior (2009), Formosinho (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Brant (2011), Libâneo (2011), Veiga (2011), Cunha (2012) e Masetto (2012).

Na segunda subseção, descrevemos a formação inicial do Fisioterapeuta com um breve histórico evolutivo da profissão de Fisioterapia e a evolução curricular dos cursos de Fisioterapia e está pautada em Rebelatto e Batolomé (1999), Andrade, Lemos e Dall’Ago (2006), Austria (2009) e Ilkiu (2009).

Por fim, na terceira subseção analisamos o estágio supervisionado em Fisioterapia: a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, o Decreto 8.497, de 18 de agosto de 1982, a Resolução 139 de 28 de novembro de 1992 e a Resolução 153, de 30 de novembro de 1993, do COFITTO, e nos autores: Mattos (1997), Sant’ana (2005), Pimenta e Lima (2006), Silva, Silva e Ravalia (2009), Suda, Uemura e Velasco (2009), Silveira e Afonso (2012).

2.1 Formação docente para o Ensino Superior

A identidade profissional dos professores do Ensino Superior não é definida da forma que é na educação básica, sendo motivo de vários estudos e pesquisas do meio acadêmico, para suscitar as questões da indefinição da identidade profissional ou para propor possíveis delineamentos laborais, subjetivos e objetivos.

(BRZEZINSKI, 2002); (ZABALZA, 2007); (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), (VEIGA, 2011) e (MASETTO, 2012).

Compreendemos que seja a partir da constituição da identidade do professor do Ensino Superior e as funções da Instituição do Ensino Superior (IES) que deverão ser estabelecidos os parâmetros e as ações de sua formação inicial e continuada.

Posto isso, podemos definir que a identidade do professor do Ensino Superior geralmente valoriza a profissão técnica que a profissão docente, sendo a última o desenvolvimento de uma atividade alternativa e incerta de remuneração, para muitos profissionais.

Gil (2005, p. 15) relata que a indefinição da identidade dos profissionais docentes do Ensino Superior em relação aos da educação básica geralmente se justifica no fato em que:

[...] o professor universitário, por lidar com adultos, não necessita da formação didática quanto aos professores do ensino médio e fundamental, que lidam principalmente com crianças e adolescentes. De acordo com este raciocínio, o mais importante para o desempenho do professor universitário seria o domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona, aliado, sempre que possível, à prática profissional. Seus alunos, por serem adultos e por terem interesses, sobretudo profissionais, estariam suficientemente motivados para aprendizagem e não apresentariam problemas de disciplina como em outros níveis de ensino.

Assim, mesmo ouvindo alguns professores do Ensino Superior dizer que sua profissão é “Professor do Ensino Superior”, sua identidade profissional docente ainda é considerada secundária, difusa e costuma estar centralizada em conhecimentos científicos e não nas especificidades epistemológicas e pedagógicas da docência (ZABALZA, 2007).

Isso advém do fato de ser comum que docentes se especializem e realizem a formação em área de conhecimentos técnicos, deixando de lado os conhecimentos específicos da educação, como afirma Zabalza (2007, p. 107):

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou

para o exercício de atividades profissionais vinculadas a ele. Com estes precedentes é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Da mesma forma, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que geralmente quando o professor é convidado a ingressar na docência do Ensino Superior é porque indicou que possui bom embasamento teórico-científico nas áreas de atuação; porém, o conhecimento do processo ensino-aprendizagem se desenvolve na própria prática docente.

Veiga (2011) complementa afirmando que:

[...] a docência na Educação Superior continua a ter como exigência a competência científica, deixando de lado a competência pedagógico-didática. A conexão entre instituição de Educação Superior, conhecimento pedagógico e experiencial foi banida da concepção de docência (VEIGA, 2011, p. 456).

No entanto, determinadas críticas do meio acadêmico são discutidas, quanto ao ser profissional docente, pois o que diferencia este profissional de outros grupos, segundo Larsson, Talbert e McLaughlin (1977,1994 *apud* DAY, 2001, p. 21, itálico do autor) são:

i) um conhecimento-base especializado - *cultura técnica*; ii) o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes - *ética em serviço*; iii) uma forte identidade coletiva - *compromisso profissional* e iv) controle colegial, em oposição ao controle burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais - *autonomia profissional*.

Para Day (2001), as discussões sobre o profissionalismo docente surgem do princípio de que os professores não atêm à autonomia profissional, devido às burocracias das instituições, à prestação de contas ou à falta de políticas públicas para valorização docente. O autor compreende que a autonomia profissional docente geralmente se restringe às decisões tomadas na sala de aula e é o que vai determinar a sua profissionalização, a partir da reflexão da prática em sala de aula.

Para ressaltar o pensamento de Day (2001) sobre a profissionalização docente, Brzezinski (2002) observa que as influências do Estado na regulamentação do ingresso docente em instituições de ensino, na seleção e no exercício da docência, sem a oferta de formação qualificada, deixando sob a responsabilidade do

professor a procura por esta formação continuada, desestimulam a profissionalização docente. E conclui que:

[...] pela perversidade do sistema capitalista, a ação governamental degradadora da profissão docente vem traindo sucessivamente os discursos encontrados nos planos do governo. Estes enfatizam a relevância da política educacional voltada para a capacitação de novos contingentes de profissionais, situando a educação na linha de ataque, por constituir poderosa arma de serviço do desenvolvimento, do progresso social e da expansão do emprego. Com efeito, atualmente, os profissionais da educação se aproximam da proletarização. Secundarizada ou proletarizada, a profissão docente reveste-se de total falta de profissionalismo (BRZEZINSKI, 2002, P. 13).

Assim, podemos inferir que a profissionalização se conceitua como o oposto de desempenho amador, baseado somente na experiência. A atuação do profissional docente, *a priori* como uma prática, define a concepção do que seja a profissionalização.

A profissionalização docente compreende aspectos socioeconômicos, legais, éticos, ideológicos, os conhecimentos técnico-científicos de cada área e os conhecimentos pedagógicos e metodológicos do processo educacional.

Neste sentido, Veiga *et al* (2000, p. 175) afirmam que a aula “é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel”.

Autores como Zabalza (2007), Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2012) buscam reflexões sobre quais seriam as dimensões para a formação docente e comungam da ideia que a profissionalização do docente do Ensino Superior é imprescindível para o alcance da autonomia e da identidade profissional.

Masetto (2012) compreende que o docente do Ensino Superior deve ser competente em uma área específica e que esta competência deve advir da pesquisa, além de necessitar dos conhecimentos pedagógicos da disciplina, para alcançar o profissionalismo docente. Dessa maneira, afirma que:

Difícilmente pode-se falar de profissionais do processo ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, alguns grandes eixos desse processo: o próprio conceito do processo ensino-aprendizagem, a concepção e gestão de currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da

relação aluno-professor e aluno-aluno, a teoria e a prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback, o planejamento como atividade educacional e política (MASETTO, 2012, p.32).

Para Zabalza (2007), o profissional docente pode ser definido e analisado por três dimensões: a dimensão profissional (que diz respeito à identidade profissional, quais são as suas autoexigências); a dimensão pessoal (que diz respeito às motivações pessoais para o exercício da docência, os compromissos pessoais com a docência) e a dimensão institucional (que se refere às condições contratuais e investimento no docente). Estas dimensões se tornam indissociáveis para a profissionalização docente.

Para complementarmos o pensamento de Zabalza (2007) sobre a dimensão profissional do docente, buscamos em Pimenta e Anastasiou (2010), para quem a identidade docente é construída por quatro saberes, os quais se direcionam ao ensinar docente, auxiliando-o a rever e criar novas práticas.

[...] nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito do professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 71).

Os saberes da experiência do professor são valorizados no meio acadêmico, pois a formação de professores possui determinadas especificidades da formação de outros profissionais de serviço. Em muitos casos, a docência é uma profissão que se aprende observando os professores na faculdade, de forma direta e indireta no decorrer do curso. Sobre isso, Formosinho (2009, p. 95) afirma que:

[...] a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores. Não acontece isso com outras profissões. O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional. Isto é, um professor de ensino ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz [...].

Nessa perspectiva o fato de o aluno observar, verificar diferentes aulas, ser solicitado para apresentar trabalho, faz parte do aprendizado por experiência, constituindo uma parte fundamental para a formação prática do docente, podendo até se dizer que o aprendizado prático docente é construído nas experiências vividas ao longo da escola, de modo artesanal (FORMOSINHO, 2009). Para o professor de cursos de bacharelado, pode se justificar que o saber estabelecido pela experiência, que se constitui na observação de outros profissionais em serviço, é uma forma de esclarecer a falta de formação docente continuada, porém, como foi discorrido anteriormente, somente estas experiências não bastam para a construção da identidade profissional docente do Ensino Superior.

Neste contexto, Zabalza (2007), Formosinho (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2012), convergem para o pensamento em que as mudanças nas demandas do meio produtivo levaram à necessidade de reconstrução educacional e assim o professor e as IES se encontram inseridos em processos de transformações.

A exemplo disto, Masetto (2012) propõe três considerações sobre as mudanças ocorridas historicamente no Ensino Superior, que levaram os docentes a se capacitarem pedagogicamente para a docência universitária sendo elas:

A primeira consideração é que até há pouco tempo a cultura acadêmica do “saber fazer”, determinando o ensinar, prevalecia, pois, com aulas expositivas, os docentes expunham seus conhecimentos teórico-práticos profissionais sobre assuntos específicos, com domínio teórico e explanação prática, que qualquer profissional bacharel poderia fazer (MASETTO, 2012).

Porém, esta cultura vem mudando, pois o “saber fazer” determina o “saber ensinar” e para o “bom” exercício da docência é necessário a capacitação pedagógica. Sobre isto, Masetto (2012, p.15) diz que:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois, ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam.

O segundo fator importante considerado por Masetto (2012) são as influências das Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade. Podemos produzir conhecimento, realizar pesquisas em qualquer lugar, onde nos encontramos conectados à internet e não somente, como ocorria antigamente, no interior das universidades. Atualmente, há uma necessidade de interações interdisciplinares e multidisciplinares do conhecimento e a interação de diversas ciências como por exemplo as exatas, humanas e da saúde. Estas mudanças exigem uma nova postura na ação docente. O professor não pode mais ser considerado o detentor do conhecimento, mas um parceiro de seu processo de construção.

A terceira consideração feita por Masetto (2012, p. 14) está relacionada às carreiras profissionais a partir das novas demandas docentes, como a “formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa”.

Frente às exigências atuais, as IES precisam se abrir para propostas de ensino, currículo e formação de professores, valorizando a formação permanente e o aprendizado do aluno (MASETTO, 2012).

Neste contexto, a construção da identidade do profissional docente se faz pela profissionalização docente, com a necessária reflexão crítica e pesquisa da própria prática de atuação em sala de aula, como forma de suprir as demandas sociais frente às possibilidades metodológicas, tecnológicas e materiais. Esta reflexão deve ser feita coletivamente, em forma de capacitações pedagógicas ou reuniões de colegiado. Porém, em contrapartida, há a necessidade da valorização docente pelas IES, com políticas públicas voltadas à reversão da desfragmentação das jornadas de trabalho, valorização salarial, fortalecimento da Associação de Classe e o reconhecimento da Instituição de Ensino como local de construção de saberes científicos e pedagógicos.

A questão da formação docente é agravada nos cursos da área de saúde, já que, além de seus alunos não contarem com disciplinas didático-pedagógicas na matriz curricular, ainda têm as disciplinas de formação humanística (filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, ética, etc.) com carga horária reduzida, acelerada ou suprimida, configurando a formação do profissional da área de saúde desvinculado das questões humano-sociais do ambiente em que irão atuar e que formarão profissionais, conforme será tratado a seguir.

2.1.1 A formação de professores para a área de saúde

Analisando o processo de formação e profissionalização do professor de Ensino Superior pode-se observar que a identidade docente é alcançada a partir de um movimento reflexivo da ação, com exposição coletiva de crenças e princípios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Na área de saúde a formação de professores vem encontrando espaços de discussão para construir a identidade profissional do professor e desenvolver a formação pedagógica dos profissionais que atuam neste campo do saber, a partir de eventos que promovem a exposição coletiva destacada pelas autoras. Inclusive, enfatizamos que, segundo Brant (2011, p.7), pesquisas sobre a formação de professores estão transpondo os espaços dos cursos de formação de professores - espaços até então restritos à área de educação - e alcançando outras áreas:

No Congresso Brasileiro de Educação Médica, o mais importante evento sobre educação médica do país, a preceptoria, a capacitação do preceptor e as suas correspondentes tarefas e responsabilidades na formação médica são motivo de discussão e de apresentação de trabalhos, que corresponderam a quase 5% dos estudos no ano de 2007, a 10% em 2008, e a 6% em 2009, dentre todos os que foram apresentados por instituições de ensino de dezenove estados brasileiros.

Assim, o docente que atua na área de saúde vem se envolvendo nas questões educacionais além daquelas referentes à assistência ao ser humano e às demandas de saúde da própria comunidade, emergindo a necessidade de aprofundamento didático-pedagógico e de reflexão da ação docente em ambientes de atuação prática, para melhor formar os futuros profissionais.

A formação do profissional da área da saúde passa pelo desafio de “romper paradigmas que a colocam na direção de uma formação com pertinência social e coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)” (BRASIL, 2006b, p. 31).

Determinados princípios fundamentais emergiram no SUS, a partir da Constituição Federal de 1988, sendo eles: acesso igualitário e universal a ações e serviços; participação comunitária; regionalização de rede/hierarquização; e descentralização, cujas ações de saúde devem ser desenvolvidas de acordo com as diretrizes previstas no Art. 198 da Constituição Federal, obedecendo ainda a princípios como: (i) universalidade de acesso aos serviços de saúde; (ii)

integralidade de assistência, constituindo um conjunto contínuo e articulado das ações e serviços para a promoção da saúde, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; (iii) igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie.

Não obstante, a Constituição Federal de 1988 assegura ao SUS a organização e integração do processo de ensino-aprendizagem dos graduados na área de saúde, porém Campos *et al.* (2001, p.54) analisam que isto não se aplica à prática institucional e que o fato de o mercado de trabalho do profissional da saúde, no sistema público, ser amplo e rentável, não parece gerar mudanças no ensino para os futuros profissionais de saúde. Neste contexto, Campos *et al.* (2001, p.54), afirmam que:

A desarticulação entre as definições políticas dos Ministérios da Saúde e da Educação têm contribuído para acentuar o distanciamento entre a formação dos profissionais e as necessidades do SUS.

Desta forma, o Ministério da Saúde e o da Educação afirmam que o modelo Universitário, com autonomia nas decisões, fez que ocorresse um afastamento das reais necessidades do processo saúde-doença da população brasileira, de forma que:

Mesmo as transformações concretas da modelagem assistencial, que caminha em todo o mundo na direção de um modelo mais holístico e promotor da saúde encontra retardo para penetrar nas instituições de ensino. Ali, a reprodução de modelos de práticas pretéritas muitas vezes ainda prevalece. Superar um modelo biologicista, unicausal e centrado exclusivamente no biológico é um grande desafio hodierno (BRASIL, 2006b, p.7).

Partindo da premissa da regulação e da orientação dos princípios e as diretrizes do SUS, e conseqüente perspectiva do profissional da área de saúde, a forma de atuação profissional, a formação e a capacitação profissional, construímos um quadro com os paradigmas epistemológicos, a fim de compreendermos as relações entre as mudanças históricas ocorridas no modelo assistencial de saúde (SUS) relacionado aos paradigmas filosóficos. Como princípio norteador na produção do Quadro 1 a seguir, fizemos uso de Capra (1982), nas seguintes delimitações:

Quadro 1 - Perspectivas e paradigmas científicos

Paradigmas	Cartesiano	Newtoniano	Biomédico	Holístico
Perspectivas				
Perspectiva epistemológica	Concepção dos organismos vivos como máquinas, partes fragmentadas. Reduccionismo.	Fenômenos físicos dependentes da atração mútua, ao movimento das partículas, ocasionados pela força da gravidade.	Corpo humano considerado como máquina ou peças de uma máquina.	Consciência do estado de inter-relação e interdependência dos fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais e psicológicos.
Perspectiva sociopolítica	Noção de Universo orgânico. Mudanças revolucionárias na física e na astronomia.	Leis da natureza governando a sociedade humana.	Cura fica considerada fora do âmbito científico.	Características biológicas e culturais na natureza humana não podem ser separadas.
Perspectiva formadora	Certeza do conhecimento científico. Certeza matemática e racionalista, método investigativo.	A física passou a ser a base para todas as ciências. Unificação do empirismo, do indutivo com o racional e dedutível.	A ciência passa do estudo dos órgãos corporais para células, moléculas. Dificuldade de lidar com a associação do corpo com a mente.	Visão integrada dos sistemas, em que as propriedades não pode ser reduzidas em unidades menores.
Consequências no campo da biologia	Todos os aspectos dos organismos vivos podem ser reduzidos aos menores constituintes.	Visão do universo em constante mudança, em evolução.	Saúde vista como um mau funcionamento mecânico. Profissional da Saúde tem o papel de intervir no mecanismo “enguiçado”.	Conhecimento da mente e do corpo humano indissolúvel.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Podemos analisar, a partir do Quadro 1, que a saúde se encontra em um momento de transição de paradigmas e que as influências do modelo newtoniano-cartesiano podem ser observadas historicamente na área da saúde, em que a

certeza do conhecimento científico é reconhecido como verdade absoluta na compreensão do universo. Isso provocou consequências no pensamento em geral, como a fragmentação e especialização das disciplinas acadêmicas, na crença de que todos os acontecimentos complexos podem ser compreendidos, se reduzidos as suas partes constituintes (CAPRA, 1982).

A busca pelo conceito holístico de tratamento ainda exige efetivas mudanças nas ciências da saúde e da cultura da população, que necessita de tratamento, pois a ideia que o tratamento de qualquer patologia se resume ao tratamento de saúde, mais diretamente com o médico, e com medicamentos, e a visão especializada e fragmentada de tratamento pode ser considerada decorrente dos paradigmas citados anteriormente.

Capra (1982, p.149) explica que a concepção mecanicista de dependência do tratamento médico traz à atualidade uma dependência dos profissionais da saúde e que de forma reducionista atuam para cura e delinea que:

[...] A atual terapia baseia-se nesse princípio de intervenção médica, confiando em forças externas para a cura ou, pelo menos, para o alívio do sofrimento e do desconforto, sem levar em consideração o potencial curativo do próprio paciente. Essa atitude deriva diretamente da visão cartesiana do corpo como uma máquina que requer alguém para consertá-la quando sofre alguma avaria. Assim, a intervenção médica é efetuada com o objetivo de corrigir um mecanismo biológico específico numa determinada parte do corpo, com partes diferentes tratadas por especialistas diferentes.

A sociedade precisa conceber a saúde como um campo mais amplo do que assistência, em que estão integradas às enfermidades humanas, à interação entre mente, corpo e meio ambiente, visando à prevenção e à promoção da saúde (CAPRA, 1982).

Por isto, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação buscam implementar estratégias de ensino que tragam integração da educação com a saúde, visando a melhoria do bem-estar do cidadão. A LDB/96 em seu Art. 43, § I prevê que as IES estimulem o espírito científico e o pensamento reflexivo dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), divulgadas no Parecer CNE/CES 1.133/2001, auxiliam na construção do projeto pedagógico dos cursos (PPC) e na qualidade da formação oferecidas aos estudantes da área de saúde e buscam a integração da área de saúde com a educação (BRASIL, 2006).

Neste documento prevê que:

O perfil do profissional de saúde definido nas diretrizes é de um indivíduo com formação generalista, técnica, científica e humanista, com capacidade crítica e reflexiva, preparado para atuar, pautado por princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção. Enfatiza-se a perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania (BRASIL, 2006, p. 13).

E continua (BRASIL, 2006, p.13):

Propõe-se que os cursos de graduação sejam baseados em aprendizagem ativa, centrada no aluno, como sujeito da aprendizagem e no professor, como facilitador e mediador deste processo de ensino-aprendizagem. Enfoca-se o aprendizado baseado em competências, em evidências científicas, na solução de problemas e orientado para a comunidade. A diversificação de cenários e ambientes de aprendizagem centra-se na prática e na inserção do estudante no sistema público de saúde vigente, já no início da sua formação.

Diante das exigências complexas do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, conforme demonstrado anteriormente, o modelo de ensino, em que o professor é o detentor do conhecimento, não se aplica mais na educação do Ensino Superior, mais especificamente na área de saúde, como também nas demais áreas do conhecimento.

Segundo Batista e Batista (2004), o conhecimento didático-pedagógico pode ser adquirido pelo professor da área de saúde a partir de duas concepções do processo de formação: a primeira seria como um processo de reflexão; e a segunda como treinamento didático/exercício docente. Na primeira concepção do processo como reflexão, enfatizamos uma reflexão quanto à prática docente, os conhecimentos técnicos de cada área de saúde, as crenças, e em relação aos desdobramentos desta reflexão na Instituição em que está inserido.

Segundo os autores:

Configura-se, dessa maneira, que formar o professor universitário da área da Saúde em uma perspectiva reflexiva implica contextualizá-lo e compreender os impactos e exigências que os novos cenários trazem para o exercício da docência. O que poderia ser considerado lugar-comum e/ou obviedade no âmbito da Educação adquire fortes tons de inovação em outras searas - a compreensão desse quadro

somente é ampliada com um olhar histórico (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 21).

Desta forma, Batista e Batista (2004), ao afirmarem que o que fosse comum na área de educação deveria tornar-se inovação em outras áreas, deixam evidente a necessidade de comunicação entre as áreas, no caso, a área da saúde com a área da educação, para o melhor conhecimento do docente no processo sócio-histórico e no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Perrenoud *et.al* (2007), as IES de Medicina - e podemos dizer que se aplica também para os demais cursos da área de saúde - vêm sofrendo no bojo de um processo de transformação global, ponderando que antigamente os alunos aprendiam toda a teoria para depois fazerem a ligação prática nos estágios - que ocorriam nos últimos anos do curso - sendo que nestes não ofereciam ou recuperavam qualquer contribuição teórico estruturada. Por isso que, para Perrenoud *et.al* (2007), é necessário que nestes currículos esteja previsto que o aluno já tenha discussão de casos clínicos desde o princípio do curso, ao dizer que:

A aprendizagem por problemas induz a outro tipo de currículo totalmente diferente; desde o início, os estudantes são confrontados com casos clínicos: primeiramente, simples e no papel e, posteriormente, mais complexos e relativos a casos reais. Diante desses problemas, eles tomam consciência dos seus recursos metodológicos e teóricos, e isso faz com que surja a necessidade de formação. A partir daí, eles podem retomar o problema a ser resolvido com mais recursos (PERRENOUD *et.al*, 2007, p. 21).

Desta forma, Cunha (2012, p. 28) confirma a necessidade de se pensar maneiras de construção do currículo, no qual o docente deve estar inserido, para a formação profissional do aluno, quando diz que:

[...] a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A ideia que sustenta esta concepção afirma que, primeiro, o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro.

A dicotomia de teoria e prática realizada por professores de disciplinas teóricas e por professores de estágio deveria ser desfeita, pois inibe o aprendizado, a identidade dos alunos, a reflexão e a crítica. Geralmente, ao professor de disciplinas teóricas fica o aprendizado teórico sem se preocupar com as realidades da profissão e no estágio, fica a responsabilidade de posicionar os alunos sobre as demandas da profissão. Os professores deveriam se sentir responsáveis pelo aprendizado teórico-prático e contribuir na construção de saberes (PERRENOUD *et.al*, 2007).

Na concepção tradicional de ensino, que o docente instrui, informa e repassa informações para o aluno, com aulas previsíveis, não demanda pesquisa e ações reflexivas, pois o aluno fica na condição de ouvinte, somente acatando as solicitações do docente, podendo influenciar no perfil do futuro profissional. Considerando isso, Franco (2011) expõe que é necessário rever as concepções docentes quanto à prática pedagógica:

[...] A prática docente é sempre mais que visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula. Considero que o sentido de prática docente precisa ser rediscutido de forma a superar a concepção arraigada de prática docente como o desempenho de determinadas ações consideradas previamente necessárias a um determinado tipo de aula [...] A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza, apenas nos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços (FRANCO, 2011, p. 163).

Do mesmo modo, Libâneo (2011) aponta o problema da falta de conhecimento e a negação do conhecimento pedagógico dos docentes do Ensino Superior ao destacar que há dois problemas no ensino universitário que são recorrentes, sendo:

a) o desconhecimento ou a recusa das contribuições da pedagogia e da didática; b) a separação entre o conteúdo da disciplina que se ensina e a epistemologia e métodos investigativos dessa disciplina. Muitos professores ainda se utilizam da didática tradicional, que se ocupa meramente dos aspectos prescritivos e instrumentais do ensino. Outros, não ajudam os alunos a vincular sua aprendizagem ao domínio dos procedimentos lógicos e investigativos da disciplina ensinada (LIBÂNEO, 2011, p. 191).

A formação técnica e pedagógica do docente na área de saúde deve contribuir na formação do futuro profissional. Do professor da área de saúde, mais especificamente do supervisor de estágio, são exigidos competência e conhecimento teórico-científico para atender demandas do próprio paciente e da família, além de conhecimentos didático-pedagógicos, para desenvolver no aluno a capacidade crítica, frente aos problemas que poderão surgir em sua formação.

Partindo do princípio que a profissionalização e a reflexão crítica da prática docente podem subsidiar a construção da identidade do professor, na área de saúde, ainda diversos outros fatores necessitam ser repensados, por também estarem envolvidos, com o projeto pedagógico do curso, a matriz curricular e a mudança na avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que requer professores capacitados, que instigam o aluno a participar ativamente na construção do conhecimento de forma holística, crítica e coletiva atendendo as demandas dos princípios e das diretrizes do SUS.

Assim, analisaremos na próxima subseção, a formação inicial do fisioterapeuta, a evolução curricular a partir das diretrizes curriculares e a formação do profissional fisioterapeuta.

2.2 A formação inicial do Fisioterapeuta

Para compreendermos a formação do profissional fisioterapeuta e a importância da formação pedagógica do supervisor de estágio do curso de Fisioterapia é relevante verificarmos o contexto histórico e os caminhos percorridos até o reconhecimento da profissão Fisioterapia como área de saúde e a evolução curricular dos cursos de graduação em Fisioterapia, pois entendemos que esta trajetória influencia no delineamento da formação e da atuação do profissional fisioterapeuta, conforme relatamos a seguir.

2.2.1 Breve histórico da profissão fisioterapeuta

Conforme visto anteriormente, no modelo biomédico, o médico possuía o papel inicial de referência na academia científica ligada à saúde, provocando a necessidade de buscar novas respostas cada vez mais eficazes para as inter-

corrências na saúde da população. Por este motivo que alguns recursos físicos terapêuticos desenvolvidos por médicos até hoje são utilizados por Fisioterapeutas. Além disso, o próprio surgimento dos serviços fisioterapêuticos e dos cursos de Fisioterapia (FREITAS, 2006).

A Fisioterapia é conhecida historicamente por reabilitar doentes, pois surgiu enquanto profissão para executar procedimentos técnicos do tratamento médico, que na época era pioneiro nos estudos científicos da área de saúde.

Na antiguidade, contudo, as pessoas já eram tratadas de suas enfermidades com os recursos fisioterapêuticos, de uma forma mais precária e com recursos naturais, a partir dos mesmos princípios e fundamentos da Fisioterapia convencional. Recursos como o peixe elétrico, que produzia as vibrações elétricas, eram utilizados para reduzir dores das pessoas da época. Os recursos naturais já eram utilizados e estudados desde a antiguidade, variando de acordo com cada época, comprovando a eficácia da atuação do profissional fisioterapeuta. (REBELATTO; BATOMÉ, 1999).

No entanto, as demandas criadas pela primeira e segunda guerras mundiais quanto a necessidade de reabilitar ou diminuir lesões apresentadas por perdas parciais de membros, atrofias ou paralisias das pessoas lesadas durante essas guerras e da necessidade de reposicioná-los no campo de guerra, podem justificar a necessidade da profissão de Fisioterapia mundialmente. No Brasil, podemos considerar seu surgimento a partir dos altos índices de lesão no trabalho industrial e a demanda do meio produtivo para recolocação destes trabalhadores em seus postos de trabalho o mais rápido possível (REBELATTO; BATOMÉ, 1999).

Outra demanda emergida com a industrialização e com a evolução dos transportes são as advindas da reabilitação de pacientes acidentados no trânsito, que se faz muito presente atualmente. Além disso, somam-se às demandas da Fisioterapia o tratamento de patologias congênitas e daquelas adquiridas ao longo da vida e da epidemia da poliomielite (FREITAS, 2006).

Podemos ressaltar que, como nas outras profissões da área de saúde, com o advento da industrialização e das tecnologias no auxílio de diagnósticos mais precisos para o tratamento das enfermidades, com a mecanização do trabalho e a necessidade de existir o indivíduo apto ao trabalho, independente das condições sociais e humanas - características do modelo newtoniano-cartesiano - começam a surgir as especializações e a visão fragmentada tanto na percepção do ser humano

quanto na interação com outros profissionais da saúde. Sobre isto Rebelatto e Batolomé (1999, p. 44) destacam que:

As especializações de trabalho, neste sentido, surgiram com maior facilidade, rapidez e quantidade, porque não interessava a percepção global dos problemas, incluindo sua rede de determinantes, mas sim apenas as técnicas diretas e mais efetivas de “conserto” ou de “reabilitação” para o indivíduo voltar a uma atividade “social integrada e produtiva”. É óbvio que tudo isso produziu decorrências e avanços tecnológicos para muitos campos de atividades, aumentando as possibilidades de benefício destas atividades.

Para Andrade, Lemos e Dall’Ago (2006, p. 202), esta forte tendência da Fisioterapia em reabilitar indivíduos doentes pode ser explicada por três fatores que constituíram a profissão historicamente:

[...] um fator histórico ligado a sua gênese; um fator legal, que obedecendo à gênese limitou áreas e campos de atuação e a formação acadêmica determinada pelos preceitos das ciências biomédicas, notadamente da medicina.

Como a Fisioterapia surgiu no Brasil por demanda dos profissionais médicos e estes profissionais a priori eram tratados, na década de 1950, como técnicos fisioterapeutas, havia uma hierarquia na área de saúde, em que o médico ficaria com o reconhecimento de profissão de nível superior e as demais profissões da área de saúde, como técnicos. “Assim, a Fisioterapia seria sempre algo menos elegante para o médico, pelo fato de ser mais braçal ou por demandar mais recursos do que apenas sua capacidade cognitiva e sua experiência” (FREITAS, 2006, p. 34).

Com o Parecer 388/63 do Conselho Federal da Educação (CFE), um dos documentos precursores oficiais de implantação do curso no nível superior, foi definido que o profissional da área de Fisioterapia deveria ser caracterizado como auxiliar médico, que teria a função de um membro da equipe de saúde, com caráter terapêutico, mas, todas as atividades realizadas pelo fisioterapeuta deveriam ser recomendadas pelo médico, porém seria uma profissão de nível superior (REBELATTO; BATOMÉ, 1999).

Analisamos que o CFE, com o Parecer 388/63, mesmo deixando aparente a preocupação com a qualidade e valorização da formação dos profissionais de Fisioterapia, ainda não oferece autonomia profissional, ao mencionar que todos os

procedimentos deveriam ser orientados pelo médico, deixando indefinido o que seria o objeto de trabalho do profissional fisioterapeuta.

A Fisioterapia esteve presente até o final do Século XX, para suprir as demandas reabilitadoras de pacientes doentes, parecendo reproduzir técnicas para o tratamento e não para medidas voltadas às necessidades de saúde da população, com ênfase no tratamento do corpo sem doenças, visando o bem estar físico, mental e social, paradigma holístico defendido na atualidade.

Este modelo reabilitador deixa explícita a dificuldade do profissional de Fisioterapia definir com precisão seu objeto de estudo e sua concepção, pois pouco abrange as diversas possibilidades de intervenções profiláticas para a saúde da população, no atendimento primário (AUSTRIA, 2009).

Esta concepção, mais do que não abranger, limita o campo de atuação possível para a profissão, reduzindo, de início, também esta área da saúde apenas ao tratamento de doenças já instaladas, não havendo visão nem atuação preventiva (AUSTRIA, 2009, p. 42).

Poderíamos analisar a Fisioterapia como reabilitadora na história do Brasil e mundialmente, também pelo modo de fazer as pesquisas e estudos da área, que se dava pelo modelo educacional tradicional, com a transmissão do conhecimento e de técnicas de manipulação docente para os alunos, deixando de desenvolver a reflexão e outras formas de cuidar das necessidades do objeto de trabalho da profissão, fortalecendo esta tradição da profissão como reabilitador do paciente doente (REBELATTO; BATOMÉ, 1999).

Não diferente das outras profissões da área de saúde, no curso de fisioterapia, surge primeiramente o aprendizado prático, para posteriormente passar a existir os cursos de formação de técnicos em Fisioterapia (ANDRADE; LEMOS; DALL'AGO, 2006).

[...] no Brasil o ensino de Fisioterapia restringia-se a aprender ligar e desligar aparelhos, reproduzir mecanicamente determinadas técnicas de massagem e exercícios, tudo sob prescrição médica. Os primeiros profissionais eram auxiliares do médico, seus ajudantes de ordem; [...] não possuíam os conhecimentos necessários para a avaliação funcional, para compreensão do funcionamento normal ou anormal do corpo humano, tampouco conheciam os mecanismos de lesão das diferentes estruturas envolvidas com o movimento humano e portanto, não estavam adequadamente preparados para estabelecer

as condutas fisioterapêuticas adequadas às diferentes situações (ANDRADE; LEMOS; DALL'AGO, 2006, p. 204).

Com o Decreto-Lei 938/69 as profissões de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, tornam-se definidas como privativa do fisioterapeuta e terapeuta ocupacional de nível superior. O inciso II, do art. 5, permite que o texto regulamente a atuação desses profissionais na docência para que possam “exercer o magistério nas disciplinas de formação básica ou profissional, de nível superior ou médio”, como também no inciso III do mesmo artigo, permite ao fisioterapeuta e terapeuta ocupacional “supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos”. (BRASIL, 1969).

É importante ressaltar que no mesmo Decreto-Lei 938/69, em seu art. 3, o CFE expõe a exclusividade do fisioterapeuta em “executar métodos e técnicas fisioterápicos com a finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente”. Este artigo do decreto foi importante para a transferência de técnico para o profissional ou profissão Fisioterapeuta, pois fica definido o seu objeto de trabalho, mesmo que ainda não trate de medidas preventivas da atenção primária, reforçando a concepção de que o profissional Fisioterapeuta, autônomo e/ou liberal, atuaria no nível de saúde reabilitadora em que o paciente estivesse com alguma incapacidade física já definida.

Assim, a partir de 1969, o Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional tem definido qual seria seu papel perante a sociedade, além de ser reconhecido para ministrar aulas e supervisionar estágios.

A partir da Lei 6316, de 17 de dezembro de 1975, a profissão de fisioterapeuta foi se organizando e se fortalecendo, com a criação dos Conselhos Federais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - COFFITO, e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - CREFITO. Os dois Conselhos são importantes representações, que auxiliam nas reivindicações da classe e na fiscalização da atuação destes profissionais (ANDRADE; LEMOS; DALL'AGO, 2006).

Com a criação do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (1975), formado pelos próprios fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais com poderes de baixar atos e normas orientadores do exercício profissional, a autonomia das profissões estava garantida. A Fisioterapia se desenvolveu, criou corpo enquanto profissão, ampliando de forma significativa a sua

participação no cenário da saúde (FREITAS, 2006).

Atualmente o COFITTO assume o conceito da fisioterapia como:

É uma ciência da Saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinéticos funcionais intercorrentes em órgãos e sistemas do corpo humano, gerados por alterações genéticas, por traumas e por doenças adquiridas. Fundamenta suas ações em mecanismos terapêuticos próprios, sistematizados pelos estudos da Biologia, das ciências morfológicas, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da biomecânica, da cinesia, da sinergia funcional, e da cinesia patologia de órgãos e sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais.

O COFITTO publica a Resolução 8/78 que trata da atuação da Fisioterapia nos âmbitos primários, secundários e terciários, ou seja, na prevenção, no diagnóstico precoce e na reabilitação. Nesse sentido, Andrade, Lemos e Dall'ago (2006, p.206), relatam que:

Observa-se, nesse documento, uma preocupação centrada nos aspectos técnicos do exercício profissional, o que na época era justificado pela urgência em se delimitar as funções dos mesmos. Indicando ações voltadas para o corpo humano, o texto permite captar um caráter fragmentador quando se refere à necessidade de estabelecer o segmento e/ou a região do corpo a ser tratada, não fazendo alusão às repercussões que qualquer alteração ou intervenção possam trazer ao indivíduo.

Neste mesmo ano de 1978, o COFFITO instaura o Código de Ética Profissional, onde esta visão de tratamento fragmentado, por partes do corpo, é substituída pelo paciente como um todo, quando diz na Resolução 10, do COFFITO, artigo 7º:

São deveres do fisioterapeuta e do terapeuta ocupacional nas respectivas áreas de atuação:

[...] IV - utilizar todos os conhecimentos técnicos e científicos a seu alcance para prevenir ou minorar o sofrimento do ser humano e evitar o seu extermínio;

V - respeitar o natural pudor e a intimidade do cliente; [...]

Podemos constatar que esta visão de tratamento fragmentado e de que o Fisioterapeuta tem a função reabilitadora, visando à cura da doença, começa a modificar quando o Código de Ética Profissional profere que o fisioterapeuta deve

utilizar dos conhecimentos técnicos e científicos para o tratamento do “ser humano” e não de “partes do corpo” visando a saúde e a prevenção na atenção primária.

É importante ressaltar que o termo “cliente” utilizado na Resolução 10, não deve ser analisado com a conotação comercial e mercantil, mas como a relação entre o paciente e o terapeuta. Em alguns dicionários da língua portuguesa o termo é definido como “aquele que é tratado habitualmente por um médico” (FIGUEIREDO, 1996, p. 462). Assim, “cliente” é aquele que estabelece um vínculo com o profissional da saúde, marcado pela constância de encontros e de maneira generalizada.

Ao compreender a evolução da profissão de Fisioterapia no Brasil e mundialmente, analisamos que é uma profissão ainda considerada nova em comparação com outras profissões da área de saúde, porém incidiu em distintos contextos históricos a ser fundamentada na legislação. Também foi ganhando autonomia profissional, credibilidade e reconhecimento da sociedade como uma área de ampla atuação em clínicas, hospitais, asilos, dentre outros, visando à prevenção, tratamento e reabilitação do ser humano de maneira ampla e totalizada. Estas conquistas profissionais perpassam pela evolução curricular ocorrida no Brasil e no mundo, conforme abordamos na subseção 2.2.2.

2.2.2 Evolução curricular dos cursos de Fisioterapia

A Fisioterapia, conforme vimos na seção anterior, conquistou seu espaço no mercado de trabalho estabelecendo-se como profissão de saúde, possuindo forte representação no COFFITO e CREFITO, que por suas Resoluções garantiu as competências profissionais do Fisioterapeuta e a autonomia nas decisões profissionais.

Porém, em relação às modificações ocorridas historicamente no currículo do curso de Fisioterapia, podemos analisar três propostas de currículos instituídas para atender as demandas e princípios do SUS. A primeira foi com o Parecer 388/63, a segunda proposta passar a existir com a Resolução 4/83 e por fim as diretrizes curriculares do curso de Fisioterapia, pela da Resolução CNE/CES 04/2002.

O Parecer 388/63, do extinto Conselho Federal de Educação (CEF), foi quem normatizou o primeiro currículo mínimo que recomendava que o curso fosse realizado em três anos letivos, com as seguintes disciplinas básicas: Fundamentos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Ética e História da Reabilitação; Administração Aplicada; Fisioterapia Geral; Fisioterapia Aplicada; Terapia Ocupacional Geral, compreendendo a disciplina de Atividades Terapêuticas e Trabalhos Manuais e Terapia Ocupacional Aplicada. Estas disciplinas estavam previstas para três anos e os professores eram convidados a ministrar aulas pela sua experiência e prática profissional (REBELATTO; BATOMÉ, 1999).

É importante ressaltar que nesta época a Fisioterapia era considerada como curso técnico e específico para reabilitação e que a profissão ainda não era reconhecida, contando com poucos profissionais formados, o que impossibilitou a participação na elaboração do currículo do curso. Desta maneira, Freitas (2006, p.77-78) complementa afirmando que:

A base utilizada para a formulação do primeiro currículo oficial da profissão apresentou uma pobre fundamentação sobre qual a necessidade formativa do futuro profissional - representada por um bloco de disciplinas que não possuíam nenhuma especificação de conteúdos - e sugeriu uma aprendizagem de conhecimentos já previamente instituídos, com poucas possibilidades de variações.

Os futuros fisioterapeutas e até então técnicos em fisioterapia, eram formados em curso superior, porém continuavam suprindo demandas da reabilitação de pacientes devido às disciplinas técnicas.

Com a Resolução 4, do CFE, de 28 de fevereiro 1983, mudanças ocorreram no currículo mínimo deste profissional, campos de trabalho foram ampliados e a prevenção começa a ser vista como possibilidade de incorporação no objeto de trabalho do profissional de Fisioterapia, porém não ocorreu efetivamente.

Este currículo mínimo contou com a participação de professores mais experientes e o curso incidiu em no mínimo quatro anos letivos com carga horária definida em 3.240 horas dividida percentualmente por ciclos, sendo que o estágio supervisionado, momento em que a teoria transmitida para o aluno deveria ser colocada em prática, ficou com 20% da carga horária total sendo ministradas nos últimos semestres do curso. O Quadro 2 ilustra os ciclos e conteúdos disciplinares:

Quadro 2 - Ciclo e conteúdos disciplinares do currículo mínimo de Fisioterapia

Primeiro ciclo: Matérias Biológicas	Biologia; Ciências Morfológicas; Ciências Fisiológicas; Patologia Geral e Patologia de Órgãos e Sistemas.
Segundo ciclo: Matérias de Formação Geral	Ciências do Comportamento; Introdução à Saúde Humana.
Terceiro ciclo: Matérias Pré-Profissionalizantes	Fundamentos da Fisioterapia; História da Fisioterapia e Administração em Fisioterapia; Avaliação Funcional; Cinesiologia; Bases de Métodos e Técnicas de Avaliação em Fisioterapia; Fisioterapia Geral; Eletroterapia; Termoterapia; Fototerapia; Hidroterapia e Mecanoterapia; Cinesiologia; Exercício Terapêutico; Reeducação Funcional; Recursos Terapêuticos Manuais; Massoterapia e Manipulação.
Quarto ciclo: Matérias Profissionalizantes	Fisioterapia Aplicada às Condições Neuro-Músculo-Esqueléticas; Fisioterapia Aplicada à Ortopedia e Traumatologia; à Neurologia e à Reumatologia; Fisioterapia Aplicada às Condições Gineco-Obstétricas e Pediátricas; Fisioterapia Aplicada à Ginecologia e Obstetrícia; Fisioterapia Aplicada à Pediatria; Fisioterapia Aplicada às Condições Sanitárias; Fisioterapia Preventiva; Estágio Supervisionado - Prática de Fisioterapia Supervisionada.

Fonte: REBELATTO; BATOMÉ (1999).

No Quadro 2 podemos observar que as disciplinas teóricas prescindiam as disciplinas práticas, vislumbradas no quarto ciclo com as matérias profissionalizantes e que por mais que tenha a carga horária do curso aumentado e novos conteúdos inseridos, a fragmentação de conteúdos persistiu com ciclos pré-profissionalizantes e profissionalizantes, engrandecendo o aprendizado técnico-biológico, semelhando remeter ao modelo biomédico.

As práticas eram voltadas à patologias do corpo, no qual o objetivo final do tratamento era “consertar” uma peça estragada, aproximando aos padrões da normalidade aprendidos no ciclo biológico (FREITAS, 2006).

Rebelatto e Batomé (1999, p. 90) já criticavam o modelo no qual foi elaborado o currículo mínimo do curso de Fisioterapia ao dizer que “o currículo descreve (ou lista) alguns meios ou instrumentos, e não delimita os fins que devem ser atingidos com tais meios” partindo da necessidade de disposição de disciplinas que não informam a real função do futuro profissional, qual sua função social e as reais competências profissionais.

Assim, não poderíamos deixar de ressaltar que a maneira em que foram planejados os Currículos Mínimos do curso de Fisioterapia não favoreciam a autonomia do profissional e deixava pouco definido seu objeto de trabalho, podendo até gerar conflitos entre os integrantes da equipe multiprofissional da área de saúde, pois as disciplinas não explicitavam o que e como o Fisioterapeuta poderia atuar (REBELATTO; BATOMÉ, 1999).

Além disso, currículos organizados e fragmentados desta forma não favoreciam o processo de ensino-aprendizagem, pois cabia ao professor a transmissão de conhecimentos técnicos dissociados das intervenções sociais e psicológicas do paciente e ao aluno somente absorver os conhecimentos biológicos. Sobre isto, Freitas (2006, p.80) complementa que:

[...] a introdução das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Saúde Pública no ciclo de matérias de formação geral, assim como a de Fisioterapia Preventiva, no ciclo de matérias profissionalizantes, não foi suficiente para, pelo menos, produzir um equilíbrio na formação profissional que, por exemplo, inserisse efetivamente a profissão nas discussões sobre prevenção e promoção da saúde.

A partir de grandes mudanças educacionais ocorridas na década de 1990 é que podemos analisar a evolução ocorrida no campo da Fisioterapia. Em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definiu o que é educação e em distintos artigos trata do Ensino Superior, abrangendo as Instituições que poderão oferecer este nível de ensino, como será o credenciamento, a avaliação e reavaliação e a qualidade de ensino nos cursos superiores diurnos e noturnos.

Em 12 de setembro de 2001 foi aprovado o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Neste Parecer, foram abordados temas como: Perfil do

Formando Egresso/Profissional; Competências e Habilidades; Conteúdos Curriculares; Estágios e Atividades Complementares; Organização do Curso; Acompanhamento e Avaliação.

O Parecer de 12 de setembro de 2001, fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Fisioterapia, em 19 de fevereiro de 2002, pela Resolução CNE/CES 4, com o objetivo de traçar o perfil do profissional fisioterapeuta, as competências gerais e específicas, modo de preparação do PPC de graduação de Fisioterapia e as questões pertinentes ao acompanhamento da avaliação do aluno, rompendo com os propósitos presentes nos currículos anteriores.

Desenvolveu-se, com este parecer citado anteriormente, em cada área do conhecimento, autonomia intelectual e profissional permanente no aluno e não somente a formação para a entrega de diploma de graduação (BRASIL, 2001).

Cabe-nos ressaltar que foi a partir das DCN do curso de Fisioterapia ficou explícito em seu Art. 5º algumas das competências específicas do fisioterapeuta, mudando o perfil do fisioterapeuta, historicamente era estigmatizado como reabilitador:

- [...] II - atuar em todos os níveis de atenção à saúde, integrando-se em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, sensibilizados e comprometidos com o ser humano, respeitando-o e valorizando-o;
- III - atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade na promoção da saúde baseado na convicção científica, de cidadania e de ética;
- IV - reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
- V - contribuir para a manutenção da saúde, bem estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidade, considerando suas circunstâncias éticas, políticas, sociais, econômicas, ambientais e biológicas; [...]

Podemos analisar que as DCN do curso de Fisioterapia permitiu currículo mais aberto, saindo das “grades” curriculares do currículo mínimo e possibilitando ao aluno o contato com disciplinas práticas desde o primeiro período de estudo. O curso pode ser dividido em módulos, semestres ou anual, desde que contemplasse 4.000 horas, favorecendo o aumento na carga horária do estágio.

A proposta de disciplinas com conteúdos pré-estabelecidos e fragmentados foi substituída por orientações sobre os conhecimentos necessários ou mais adequados a serem adquiridos pelos alunos. No Art. 6 delimitou-se quatro grupos estruturais, demonstrados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Grupos estruturais do curso de Fisioterapia

<p>I – Ciências Biológicas e da Saúde</p>	<p>Incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos.</p>
<p>II – Ciências Sociais e Humanas:</p>	<p>Abrange o estudo do homem e de suas relações sociais, do processo saúde/doença nas suas múltiplas determinações, contemplando a integração dos aspectos psicossociais, culturais, filosóficos, antropológicos e epidemiológicos norteados pelos princípios éticos. Também deverão contemplar conhecimentos relativos às políticas de saúde, educação, trabalho e administração.</p>
<p>III – Conhecimentos Biotecnológicos:</p>	<p>Abrange conhecimentos que favorecem o acompanhamento dos avanços biotecnológicos utilizados nas ações fisioterapêuticas que permitam incorporar as inovações tecnológicas inerentes à pesquisa e à prática clínica fisioterapêutica.</p>
<p>IV - Conhecimentos Fisioterapêuticos:</p>	<p>Compreende a aquisição de amplos conhecimentos na área de formação específica da Fisioterapia: a fundamentação, a história, a ética e os</p>

	<p>aspectos filosóficos e metodológicos da Fisioterapia e seus diferentes níveis de intervenção. Conhecimentos da função e disfunção do movimento humano, estudo da cinesiologia, da cinesiopatologia e da cinesioterapia, inseridas numa abordagem sistêmica. Os conhecimentos dos recursos semiológicos, diagnósticos, preventivos e terapêuticos que instrumentalizam a ação fisioterapêutica nas diferentes áreas de atuação e nos diferentes níveis de atenção. Conhecimentos da intervenção fisioterapêutica nos diferentes órgãos e sistemas biológicos em todas as etapas do desenvolvimento humano.</p>
--	--

Fonte: DCN, Art. 6º, incisos I, II, III e IV (2002).

As transformações educacionais brasileiras e o contexto histórico da instituição do curso de Fisioterapia desde o currículo mínimo até as DCN trouxeram influências marcantes no perfil do atual fisioterapeuta e nos princípios que norteiam as práticas fisioterapêuticas, e conseqüentemente, no processo ensino aprendizagem do aluno nesta área do conhecimento. Possivelmente, muitos dos professores-supervisores tiveram formação profissional na graduação no modelo dos currículos mínimos, com disciplinas fragmentadas e com professores tecnicistas, que transmitiam o conhecimento teórico e a prática profissional sem se preocupar com a formação crítica e reflexiva do aluno. Daí a importância de professores-supervisores de estágio dedicados e comprometidos com a formação pedagógica para a construção da identidade profissional.

Para compreendermos as especificidades do estágio supervisionado, na subseção seguinte, analisaremos o que a legislação e a literatura definem como estágio supervisionado e qual a função do supervisor de estágio neste ambiente de aprendizagem.

2.3 O Estágio Supervisionado em Fisioterapia

O estágio supervisionado de Fisioterapia é o momento régio da aprendizagem do fisioterapeuta. É quando o aluno tem a oportunidade de questionar de maneira crítica o que foi aprendido na prática e de refletir coletivamente sobre as características próprias do Fisioterapeuta e as realidades sociais, da saúde e das instituições de saúde.

O conceito de estágio supervisionado, definido na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu Artigo 1º, define:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

A partir desta Lei ficou definido em seus incisos I e II do Art. 1º, que o estágio supervisionado deve fazer parte do projeto pedagógico do curso e que o aluno deverá ser formado para competências da atividade profissional, voltado para o trabalho e para a atividade cidadã (BRASIL, 2008).

Desta forma, o estágio supervisionado deve se constituir parte integrante do currículo do curso, respeitando as características culturais, sociais e regionais. Além do que, o estágio supervisionado deve instigar reflexões sobre o campo onde o futuro profissional irá atuar e não somente ser considerado a parte prática do curso. Os CNE/CES, com os Pareceres 776/97 e 67/2003, trazem como um dos princípios das DCNs dos Cursos de Graduação o de:

[...] fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária [...].

A definição das áreas de atuação de estágio e a relevância das disciplinas abordadas no estágio ficam a cargo da instituição que estará oferecendo o curso, conforme regulamentado no Decreto 8.497, de 18 de agosto de 1982, Artigo 3º:

Art.3º. o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é uma atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda e colaborando no processo educativo.

Do mesmo modo, nas Resoluções 139, de 28 de novembro de 1992 e 153, de 30 de novembro de 1993, do COFFITO, está explícito que a IES é a interventora, por obrigação, do estágio supervisionado, que poderá ocorrer somente a partir do sexto período, com no máximo seis discentes, supervisionados por um professor fisioterapeuta. Como também a IES é responsável pela contratação dos supervisores de estágio, constituindo um avanço para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Ilkiu (2009) afirma que:

Quando todos os supervisores são docentes da instituição, e juntamente com os alunos são inseridos nos campos de estágio, há uma maior evolução no aprendizado. Os supervisores de estágio conseguem vincular a teoria de sala de aula com a prática, apontando fatores importantes a serem identificados pelos estagiários durante todo o processo de avaliação fisioterapêutica a fim de que seja elaborado com eficiência o diagnóstico fisioterapêutico, bem como a escolha da melhor técnica a ser empregada no processo de reabilitação (ILKIU, 2009, p. 55).

Podemos inferir que o estágio supervisionado em Fisioterapia integra a formação profissional do aluno, a partir de sua ação prática de atenção à sociedade, procurando a formação ética, generalista e crítica, preocupado com as transformações sociais, respeitando as diretrizes e princípios do SUS. Esta formação se dá a partir da interação do aluno com o supervisor de estágio, como já exposto, sob a responsabilidade da IES.

O estágio supervisionado tem o objetivo de desenvolver a autonomia e o profissionalismo do aluno, pois:

É na prática que o aluno se sente responsável por suas ações, por seus sentimentos e pelas consequências do que faz e sente. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado tem o objetivo básico de desenvolver o sentido de autonomia e de responsabilidade profissional, que surge a partir dos estudos, do manejo de métodos e

técnicas e da interação com pacientes (RODRIGUES, LEITÃO (2000) *apud* GAID; SANT'ANA, 2005, p. 68).

Também desperta diferentes sentimentos no aluno, futuro profissional da saúde, que se depara com distintas situações. É no estágio supervisionado que muitas vezes o aluno se define profissionalmente como fisioterapeuta, de forma que:

Um mundo novo está à frente de jovens que se deparam com sentimentos diferenciados e, muitas vezes, nunca experimentados, como medo, ansiedade, piedade, necessidade de paciência e empatia (SILVA; SILVA; RAVALIA, 2009, p. 39).

A postura ética do aluno perante o paciente que está sendo atendido, também é analisado e avaliado no estágio, pois, a forma como o terapeuta faz uso das técnicas de tratamento e aborda seu paciente, interferem no processo de cura, completando de forma positiva o tratamento do paciente. Suda, Uemura e Velasco (2009, p.130), afirmam que as atitudes de valorização do paciente como pessoa humana devem fazer parte da formação em saúde, assim:

O acadêmico de Fisioterapia, desde sua entrada no curso superior, deve compreender os princípios de ética profissional, buscando padrões de qualidade de forma crítica e reflexiva. A evolução e progressão dos módulos vinculando prática e teoria, em uma rotina de observação, culminando com os estágios supervisionados nos últimos semestres, amplia valores nos alunos, como o respeito pelo paciente, a quebra de preconceitos socioeconômicos e a necessidade do trabalho em equipe.

O aluno se depara com suas dificuldades e se vê na necessidade de aprimorar e refletir sobre propostas de tratamentos. Também tem a oportunidade de ter o contato com os pacientes e suas mazelas, criando sua conduta de tratamento fisioterapêutico, de assumir o compromisso ético, crítico, com as famílias dos pacientes e com a sociedade, a partir do que é sugerido pelo supervisor de estágio. Nesta inquietação podem surgir, a partir de instigações do supervisor de estágio, as iniciações a pesquisas científicas que auxiliam na construção da identidade do profissional fisioterapeuta.

Pimenta e Lima (2006, p.15), afirmam que o estágio supervisionado é o local propício para desenvolvimento de pesquisas a partir da reflexão do aluno, pois, “supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações

existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa”.

Assim, entre tantos desafios que o aluno poderá encontrar no estágio supervisionado e na formação de sua identidade profissional, a relação estagiário e supervisor fica aparente. Relação em que o supervisor de estágio passa a ser o exemplo de profissional para o estagiário, ou a negação com perspectivas de caminhos diferentes a percorrer, por isto a necessidade de supervisores de estágio com postura profissional adequada, mas além de tudo com formação pedagógica para atender o que a legislação e o SUS preconiza e determina para o futuro profissional com excelência.

Podemos analisar que, historicamente, o cuidado com a formação do profissional que está à frente da formação do profissional da área de saúde sempre esteve presente. O aprendizado na área de saúde, antigamente, se dava por profissionais mais experientes e, a partir desta relação de mestre-discípulo, era construído o ensino (MATTOS,1997).

Atualmente, devido à importância do supervisor de estágio na formação do aluno da área de saúde, este processo de ensino-aprendizagem não deve ser feito de forma leiga, a partir da experiência profissional de fisioterapeuta somente, por exemplo.

Exige preparo para que se exerça a função de ensino de modo planejado, consciente, com técnicas, métodos e recursos didáticos, para que a aprendizagem aconteça e o processo de formação realmente se efetive (SILVEIRA, AFONSO, 2012, p. 99).

Desta maneira podemos inferir que os avanços alcançados historicamente tanto na profissão de fisioterapia, nas percepções do processo saúde/doença pela sociedade e pelo profissional, quanto nas mudanças curriculares do curso, constituiram peças fundamentais no processo ensino-aprendizagem do aluno e na formação do professor/supervisor de estágio.

Assim, consideramos que o referencial teórico elucidado possa ser a base para a articulação entre as investigações nele apresentadas e os dados obtidos na pesquisa empírica.

Na seção 3, a seguir, apresentaremos o delineamento metodológico da pesquisa, o *locus* e os participantes da pesquisa, como se deu a coleta de dados, a

caracterização dos participantes da pesquisa e a forma utilizada para tratamento e análise dos dados.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa em educação traz benefícios à sociedade no sentido de que o conhecimento científico produzido por ela provoca transformações nas ações individuais e coletivas.

Para Severino (2007), nos apropriamos do conhecimento pela pesquisa e o conhecimento faz parte de uma construção histórico-social, elaborada coletivamente. Por isto, a importância da pesquisa em educação, pois, o professor a necessita para ensinar, o aluno para aprender, a comunidade depende dos resultados e a Universidade necessita da pesquisa para realizar a intermediação do conhecimento.

Dessa forma, a IES deve favorecer o campo de pesquisa contribuindo para o crescimento sócio-humano, disponível a diálogos sobre as dificuldades e entraves educacionais e desenvolver pesquisas para possíveis melhorias ou soluções (SEVERINO, 2007).

A compreensão da relevância da pesquisa para o desenvolvimento humano foi o que nos despertou o interesse para desenvolver este estudo. Consideramos que o delineamento da pesquisa realizado pelo pesquisador é importante para a coerência da análise e no resultado do estudo. Gil (2009) aponta que a determinação do método científico utilizado na pesquisa garante a verificabilidade e o conhecimento científico.

Nesta seção dividimos em quatro subseções, sendo que na primeira realizamos a classificação da pesquisa; Na segunda subseção apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa e o *lócus* da pesquisa; Na quarta subseção detalhamos coleta de dados e a quarta subseção relatamos a tratamento e análise dos dados recolhidos neste estudo.

Para atender aos princípios éticos regidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetemos a presente pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Vivos da Universidade Federal de Rondônia - UNIR e obtivemos a aprovação, conforme protocolo CAAE - 14479113.2.0000.5300 na versão 1 e 2 (ANEXO A e B).

3.1 Classificação da pesquisa

Para alcançar respostas aos objetivos propostos na presente pesquisa, optamos por realizar um estudo exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa e natureza básica, fundamentado nos seguintes autores: Chizzotti (1995); Minayo (1996); Severino (2007); Gil (2009), Silva e Menezes (2005).

Gil (2009) conceitua a pesquisa do ponto de vista dos objetivos como exploratória, descritiva e explicativa. A partir destes termos, definimos nossa pesquisa como exploratório-descritivo, pois é comumente utilizada em pesquisas “[...] que envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas [...]” (GIL, 2009, p. 27).

Frequentemente são pesquisas cujo tema é pouco explorado e tem o objetivo primordial de estudar as características, atuações práticas de uma determinada população. Sendo que a característica principal é a utilização da coleta de dados padrão (GIL, 2009).

Severino (2007, p. 123) complementa nossa compreensão dizendo que a pesquisa exploratória “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições e manifestações deste objeto”.

A pesquisa de natureza básica tem como princípio “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (SILVA; MENEZES, 2005, p.20).

Minayo (1996) acrescenta ao conceito da pesquisa de natureza básica que apesar da finalidade principal deste tipo de pesquisa não seja a aplicação prática, esta poderá influenciar políticas públicas, decisões da sociedade e avanços nos movimentos histórico-sociais.

A finalidade da abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa, conforme explica Chizzotti (1995, p. 89) é, “[...] intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde o pesquisador e pesquisados assumem voluntariamente, uma posição reativa [...]”. Desta maneira, os dados colhidos durante a pesquisa serão analisados e avaliados constantemente, objetivando analisar os significados que os pesquisados dão à suas ações.

Assim, Chizzotti (1995, p. 79) afirma que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

O pesquisador na pesquisa qualitativa é considerado a peça fundamental, devendo estar aberto às manifestações que observa sem preconceito ou predisposições, com o objetivo de alcançar a compreensão da pesquisa. O pesquisado é considerado o sujeito da pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento prático, que interfere na análise do problema da pesquisa (CHIZZOTTI, 1995).

Minayo (1996, p. 30) aponta que uma das dificuldades da análise sociológica quantitativa é que:

A questão do quantitativo traz a reboque o tema da objetividade. Isto é, os dados relativos à realidade social seriam objetivos se produzidos por instrumentos padronizados, visando a eliminar fontes de propensões de todos os tipos e a apresentar uma linguagem observacional neutra. A linguagem das variáveis forneceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade.

Desta forma, optamos pela abordagem qualitativa, por supor que a significação da pesquisa, o envolvimento histórico, sociocultural ocorrem de maneira inextricável, não sendo possível quantificar os dados colhidos desta relação totalmente objetiva ou estatisticamente.

3.2 *Locus* da pesquisa e perfil dos participantes

A presente pesquisa foi realizada em Rondônia, na cidade de Porto Velho, que possui três faculdades privadas de Fisioterapia. Destas três faculdades, optamos em delimitar nosso campo de investigação em duas faculdades, pois a terceira - no período da pesquisa - não possuía turma formada ou em formação e, por isso, não tinha o campo de estágio e supervisores de estágio para serem investigados.

Acreditando que nosso objeto de estudo é o supervisor de estágio e não as IES, optamos por não divulgar suas identificações, mesmo sendo autorizada a

realização da pesquisa e a divulgação dos resultados pelas IES utilizadas como campo de pesquisa.

Os participantes da pesquisa relatados neste trabalho são os supervisores de estágio de Fisioterapia destas duas IES citadas anteriormente. Adotamos como critério de inclusão supervisores de estágio de Fisioterapia que exerceram esta função no período de 2010 a 2013, e de exclusão supervisores de estágio que exerceram esta função antes ou após o período determinado ou que não fossem graduados em Fisioterapia. Escolhemos o ano de corte a partir de 2010, pois fizemos uma média do ano de autorização de implantação do curso e da quantidade de turmas formadas das duas IES.

O número total de supervisores de estágio de Fisioterapia levantado no período determinado da pesquisa foram dezessete (17) participantes, porém devido às dificuldades de agendamento e indisponibilidade de tempo de alguns supervisores para participarem da pesquisa, três supervisores de estágio não participaram.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos a sigla “SE”, significando “**Supervisor de Estágio**” e, em seguida, a numeração, utilizada para nossa identificação dos participantes. No total tivemos quatorze (14) participantes em nosso estudo.

3.3 Coleta de dados

A fase da coleta de dados deve ser realizada com muita cautela, paciência, perseverança e esforço pessoal, para se efetivar e validar a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Planejar e preparar os referenciais teóricos que cercam a pesquisa é importante para alcançar o sucesso da pesquisa. Sobre isto, Minayo (1996, p. 107) afirma:

[...] não se pode pensar um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os autores, sujeitos-objetos da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade.

Assim, realizamos a coleta de dados empírico por meio de levantamento bibliográfico, e as leis que regem o curso de Fisioterapia no país; a aplicação de questionário com questões fechadas e abertas (APÊNDICE A) e a entrevista semiestruturada gravada (APÊNDICE B), foram os instrumentos adotados para coleta de dados empíricos.

Antes de iniciar a fase de coleta de dados, enviamos uma carta de apresentação da pesquisa para as duas IES (APÊNDICE C). Após a autorização para a realização da pesquisa e a aprovação no CEP da UNIR, iniciamos o levantamento dos participantes da pesquisa.

As Secretarias das duas IES nos informaram o telefone e o email dos supervisores de estágio. Assim, realizamos o primeiro contato por telefone e agendamos um horário para a aplicação do questionário e entrevista com os mesmos.

Procuramos manter cuidado e respeito com os participantes da pesquisa em relação ao cumprimento do horário marcado, buscando explicar o objetivo, a importância da participação dos entrevistados e garantindo o anonimato e sigilo das informações cedidas pelos mesmos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Os participantes da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme Apêndice D, antes de iniciarmos a aplicação dos instrumentos.

O motivo de escolhermos a aplicação dos questionários foi para categorizar os participantes do estudo e compor nosso grupo de análise. Gil (2009, p. 121), conceitua o questionário como:

[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente e passado etc.

Elaboramos o questionário com a maioria das questões fechadas porque [...] “conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas” (GIL, 2009, p. 123), configurando com mais precisão o perfil dos participantes da pesquisa.

As perguntas abertas favorecem a resposta pessoal do participante com maior liberdade, porém, dificultam na tabulação dos dados e nem sempre estas respostas serão relevantes para o pesquisador (GIL, 2009). Assim, optamos em utilizar perguntas abertas em momentos que necessitávamos complementação das respostas fechadas, referentes às informações pessoais e profissionais.

Marconi e Lakatos (2003) apontam que a facilidade para responder os questionários, a economia de tempo e de treinamento para realização do questionário e a maior liberdade no momento das respostas configuram as vantagens de aplicar o questionário em pesquisas científicas.

Após o levantamento de dados do grupo de participantes da pesquisa, através da aplicação do questionário, realizamos a entrevista, a fim de aprofundar alguns pontos levantados neste instrumento.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa de Ciências Sociais (MARCONI; LAKATOS, 2003). Adotamos a definição feita por Gil (2009, p. 109), “[...] como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

Segundo Triviños (1987), em certos casos de pesquisas de abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para realizar a coleta de dados dos participantes selecionados para pesquisa, pois “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Neste sentido, optamos por entrevista semiestruturada gravada, por possibilitar maior liberdade de expressão aos entrevistados, ficando por conta do entrevistador adaptar e explicar a entrevista de acordo com as características do entrevistado e intercorrências que poderiam surgir durante a realização da mesma. Minayo (1996, p. 108) complementa dizendo que na entrevista semiestruturada: “[...] “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador”.

Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-

se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contratar, em geral professores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Optamos por gravar a entrevista para garantir o registro de todas as falas dos entrevistados, atentando para as expressões faciais e para as mudanças de posturas.

As entrevistas gravadas tem como desvantagem o constrangimento para alguns entrevistados e o tempo despendido para transcrição das entrevistas (GIL, 2009). Mesmo assim, fizemos esta escolha, para construir um banco de dados mais fidedigno para a pesquisa. Observamos que o fato do tema estudado ser de fatos cotidianos dos supervisores de estágio possibilitou um clima de cordialidade e tranquilidade.

Realizamos todas as transcrições logo após findar as entrevistas com o intuito de não perder aspectos importantes da gravação e do que foi observado durante a entrevista dos participantes. Consideramos o momento da transcrição uma etapa de grande contribuição e aprendizado para o tratamento e análise dos dados coletados no estudo empírico.

Os participantes da presente pesquisa compõem o corpo da coleta de dados empírica, assim não iremos analisar individualmente cada fala dos participantes. Por isso vamos realizar a categorização do grupo que iremos analisar, a seguir.

3.3.1 Categorização dos participantes da pesquisa

A aplicação do questionário aos supervisores de estágio nos permitiu definir o grupo de análise. Neste questionário procuramos colher dados como gênero, idade, ano de graduação, área de pós-graduação, tempo de docência no Ensino superior, experiência como supervisor de estágio, se participa de formação pedagógica na IES que trabalha, entre outras questões pertinentes para responder nosso objetivo de pesquisa.

Para categorização destes participantes mensuramos e apresentamos os dados através de figuras e tabelas, porém, vale frisar que não caracterizamos como pesquisa de abordagem quantitativa, pois conforme Chizzotti (1995, p. 84):

Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou na etapa em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares.

Com relação ao gênero dos supervisores de estágio de Fisioterapia, participantes do questionário, a maioria é do gênero feminino, totalizando onze mulheres. O que confirma a análise socioeconômica realizada pelo INEP (*apud* ANDRADE; LEMOS; DALL'AGO, 2006, p. 229), que relata que no período de 1991-2004 a maioria dos alunos do curso de Fisioterapia no Brasil era do gênero feminino (76,7%).

Os participantes possuem a graduação concluída entre o ano de 1989 e 2009, sendo que três concluíram a graduação em 2008 e dois supervisores concluíram em 2009, inferindo que são recém-formados e já atuando como supervisores de estágio. Ainda referente aos dados da graduação, treze supervisores de estágio concluíram sua graduação em IES privada e somente um supervisor concluiu sua graduação em IES pública.

A tabela 1, a seguir, especifica o ano de conclusão da graduação dos participantes da pesquisa. Podemos analisar que a maioria dos supervisores de estágio participantes da pesquisa concluiu a graduação, seguindo as determinações das Diretrizes Curriculares do Curso de Fisioterapia, que entrou em vigor a partir do ano de 2002.

Tabela 1 - Ano de conclusão da graduação em Fisioterapia

Participantes	Ano de conclusão
SE01	2008
SE02	2008
SE03	2006
SE04	1989
SE05	2001
SE06	2002
SE07	2009
SE08	1998

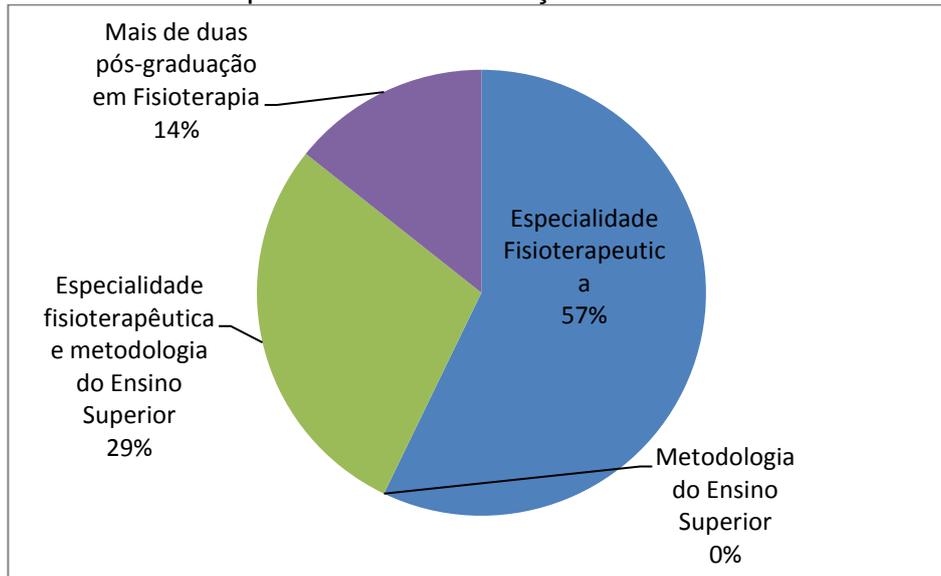
SE09	2004
SE10	2008
SE11	1998
SE12	2003
SE13	2007
SE14	2009

Fonte: Instrumento de pesquisa (2013).

Constatamos que todos os supervisores de estágio pesquisados possuem pós-graduação *Lato-sensu*, porém, somente quatro participantes realizaram a pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, além de realizarem pós-graduação na área específica de Fisioterapia e um, mais especificamente, estava cursando uma pós-graduação ofertada pelo Ministério da Saúde, em parceria com o Hospital Sírio-Libanês, intitulada “Educação em saúde para preceptores do SUS”, na época da pesquisa. Os dez participantes realizaram pós-graduação em áreas específicas da Fisioterapia, sendo que dois participantes se especializaram em mais de uma área relacionada à saúde.

A figura 1, a seguir, deixa evidente a disparidade entre os participantes que realizaram conjuntamente pós-graduação em especialidades fisioterapêuticas, os que realizaram pós-graduação em especialidades fisioterapêuticas e Metodologia do Ensino Superior, e os que concluíram especialização em mais de duas pós-graduação em especialidades fisioterapêuticas.

Figura 1 - Gráfico do percentual de participantes com pós-graduação em áreas específicas da Fisioterapia e área da Educação.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2013).

Em relação à pós-graduação *Strictu-sensu*, verificamos que a minoria possui mestrado em áreas afins da saúde e somente um participante estava cursando o doutorado na época da pesquisa.

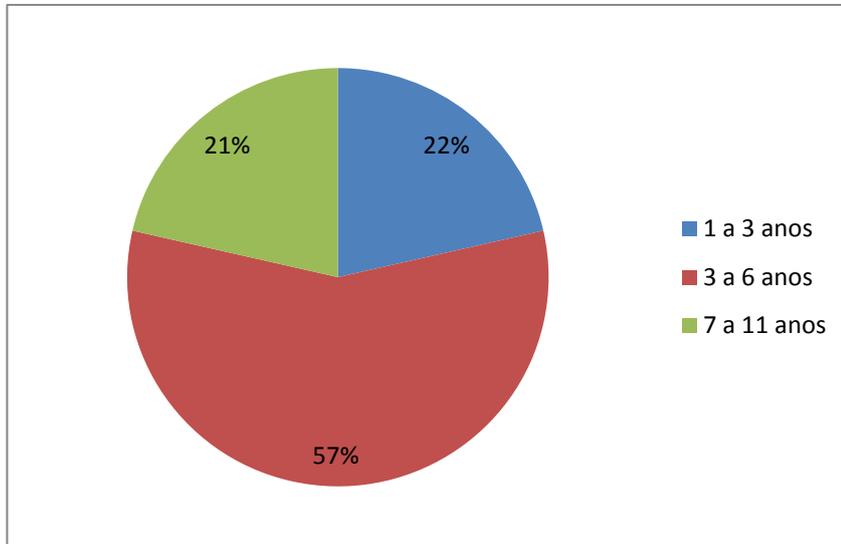
Quadro 4 - Ano de conclusão da pós-graduação *Strictu-sensu* e área de pesquisa dos participantes da pesquisa.

Identificação	Pós - graduação <i>Strictu-sensu</i>	Ano de conclusão	Área de Pesquisa
SE01	Mestrado	2004	Distúrbios do desenvolvimento
SE02	Mestrado	2012	Psicologia da saúde
SE04	Mestrado	2008	Odontologia
SE04	Doutorado	Cursando	Odontologia

Fonte: Instrumento de pesquisa (2013).

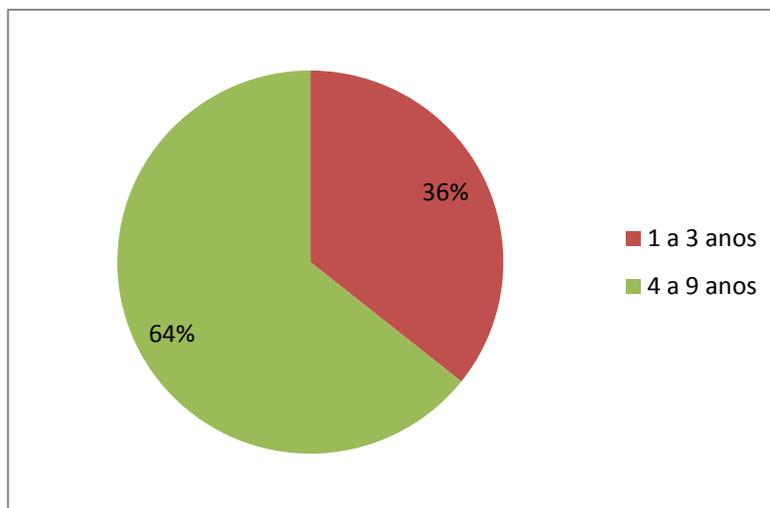
Analizamos que a maioria dos participantes é docente de disciplinas teóricas no curso de Fisioterapia e que 57% têm experiência de docência no Ensino Superior entre 3 a 6 anos e 64% possuem de 4 a 9 anos de experiência em supervisão de estágio, conforme as figura 2 e 3 a seguir.

Figura 2- Gráfico do percentual de participantes com experiência em docência de disciplinas teóricas no curso de Fisioterapia.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2013).

Figura 3 - Gráfico do percentual de participantes com experiência supervisão de estágio.



Fonte: Instrumento de pesquisa (2013).

Na tabela 2 destacamos a jornada de trabalho dos supervisores de estágio em Fisioterapia nas IES que trabalham. Podemos analisar que o percentual de supervisores de estágio contratados para trabalhar entre 10 a 20 horas é maior que os dos contratados para dedicação exclusiva.

Tabela 2 - Jornada de trabalho dos participantes da pesquisa como supervisor de estágio.

Jornada de trabalho como supervisor de estágio	Nº de participantes
5 a 10 horas semanais	1
10 - 20 horas semanais	9
21- 40 horas semanais	4

Fonte: Instrumento de pesquisa (2013).

Podemos inferir que nosso corpo de participantes foi construído com a prevalência do gênero feminino, com predominância de 35 anos de idade, que a maioria concluiu a graduação há doze anos, oito participantes realizaram pós-graduação *Lato-sensu* em Fisioterapia, quatro realizaram pós-graduação em Fisioterapia e Metodologia do Ensino Superior, dois realizaram mais de uma pós-graduação em especialidades fisioterapêuticas e nenhum participante realizou pós-graduação somente em Metodologia do Ensino Superior. Quatro participantes possuem mestrado na área de saúde e um está cursando doutorado. A maioria é docente de disciplinas teóricas no curso de Fisioterapia com uma média de cinco anos, e tem experiência quatro anos em média como supervisor de estágio, com prevalência de participantes atuando como fisioterapeuta na área que supervisiona estágio. A maioria é contratada pela instituição que trabalham para supervisionar em média 15 horas semanais de estágio, constituindo assim o sujeito coletivo do nosso estudo.

Com a categorização dos participantes do estudo organizada e exposta ao leitor, iniciaremos na próxima subseção o relato de como foi realizado o tratamento e análise dos dados.

3.4 Tratamento e análise dos dados

A fase de tratamento e análise dos dados constitui-se no momento da pesquisa de tratar todos os dados coletados, tanto na pesquisa empírica, quanto no referencial teórico, conforme afirmam Lüdke e André (1986, p. 48):

[...] “nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando detectar os principais achados da pesquisa”.

Sendo assim, após coletarmos os dados, partimos para o tratamento e análise dos dados, empregando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979).

Tal opção de análise se deu pelo fato de diversos autores como Lüdke e André (1986), Chizzotti (1995), Minayo (1996), e Severino (2007) debaterem que apesar de a análise de conteúdo ser frequentemente utilizada em pesquisa com abordagem quantitativa, é amplamente utilizada na análise de comunicação de pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais.

Neste sentido, Chizzotti (1995, p. 98) conceitua a análise de conteúdo:

Um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos e qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. [...] O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Assim, podemos apontar, com base neste conceito, que os dados adquiridos por entrevistas, questionários, documentos, na coleta de dados, passam por um processo de análise necessário na validação de um estudo. Bardin (1979, p.42) complementa o conceito da técnica de análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Portanto, Bardin (1979) nesta definição, ressaltando que tanto qualitativamente ou quantitativamente, a análise dos dados devem sistematicamente e objetivamente alcançar a inferência dos dados obtidos, sendo insuficiente somente a técnica de análise das comunicações.

Tendo em vista estes princípios, o termo inferência pauta não somente o modo como o pesquisador irá tratar os dados colhidos, mas sim como estes se relacionam e quais saberes serão produzidos, o que será ensinado, após o tratamento destes dados (BARDIN, 1979).

É preciso que o pesquisador vá além da descrição de fatos, buscando acrescentar algo ao objeto pesquisado, “ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Esta foi a motivação para escolhermos esta técnica para analisarmos os dados obtidos nesta investigação.

A análise de conteúdo enquanto técnica de interpretação e análise varia entre a objetividade e a subjetividade, deixando ao pesquisador a responsabilidade de avaliar qual possibilidade analítica configura melhor o material de estudo a ser analisado:

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada (BARDIN, 1979, p. 42-43).

Dentre as diversas possibilidades analíticas que a análise de conteúdo oferece, optamos por análise temática, uma vez que o conceito do tema: “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105).

Agrupar os temas por categorias é coordenar os elementos construtivos por diferenciação e posteriormente reagrupá-los por analogia ou gênero, seguindo os critérios pré-definidos. Esta coordenação e classificação dependerão do momento da escolha das categorias e do que se pretende ou espera encontrar (BARDIN, 1979).

Ao aplicar o método de análise de conteúdo empregamos a técnica estabelecida para concretização dos resultados, que são: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material, (iii) tratamento dos resultados obtidos e respectivas interpretações (BARDIN, 1979).

Na primeira etapa de pré-análise organizamos os documentos, as entrevistas e os questionários, que nos possibilitou sistematizar as ideias iniciais e a elaboração de determinados indicadores para avançar na fundamentação dos dados.

A fase de exploração do material é considerada por Bardin (1979, p. 101) uma fase fatigante e longa, consistindo a fase de codificação, desconto ou enumeração.

O primeiro passo foi organizar os dados em registro de unidade, após escolhido as regras de contagem e a agrupação dos dados em categorias (MINAYO, 1996).

Assim, a partir do resultado tratado, foi possível realizar a análise qualitativa dos dados com a interlocução dos teóricos abordados no referencial teórico, permitindo a realização de inferências ao material coletado e tratado na pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção realizamos a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos na entrevista com os participantes da presente pesquisa. Os conceitos e reflexões construídos a partir da seção de referencial teórico intercomunicam com a análise dos dados com o propósito de responder ao problema da pesquisa.

Os dados coletados na entrevista foram organizados em três categorias de análise, dentro da proposta de análise categorial (BARDIN, 1979), sendo elas: (A) Regulação da supervisão de estágio; (B) Ação do supervisor de estágio; (C) Formação pedagógica do supervisor de estágio.

Dividimos as categorias de análise em subcategorias para nos auxiliar a tabulação e a apresentação dos resultados, bem como, a análise do presente estudo, conforme o quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise do estudo

Categoria	Subcategoria
A) Regulação da supervisão do estágio.	A1) Conhecimento do supervisor sobre o planejamento e execução do PPC do curso de Fisioterapia.
B) Ação do supervisor de estágio.	B1) Processo de formação do estagiário e função do estágio.
	B2) Função do supervisor de estágio.
C) Formação pedagógica do supervisor de estágio.	C1) Contribuição da formação inicial e continuada do supervisor de estágio.
	C2) Investimento da instituição que trabalha.

Fonte: Banco de dados da autora (2013).

4.1 Categoria 1 - Regulação da supervisão de estágio

Apresentamos, neste momento, a análise e os resultados dos dados acerca dos dados coletados dos docentes, sobre a regulação da supervisão de estágio. Os

dados expostos compõem a análise da subcategoria A1) Conhecimento do supervisor sobre o planejamento e execução do PPC do curso de Fisioterapia.

A1) Conhecimento do supervisor de estágio sobre o planejamento do PPC do curso de Fisioterapia

Ao que se refere à subcategoria A1 - Conhecimento do supervisor sobre o planejamento e execução do PPC do curso de Fisioterapia observamos, a partir das contribuições apresentadas, que o planejamento do PPC ocorre na coordenação do curso seguindo as demandas da direção da Instituição, baseado nas determinações do MEC e CREFITO. Os supervisores de estágio, na maioria das entrevistas, relatam que não participaram da construção do PPC, que foram convidados, porém participam superficialmente desta construção, demonstrado em suas falas que não se sentem construtores do PPC. Conforme se evidencia na fala de determinados participantes da pesquisa:

O planejamento: acredito que é feito pela direção da Instituição, que pontua para as coordenações, com a necessidade de estabelecer as habilidades e competências. Este planejamento, inicialmente foi realizado com o Supervisor de Estágio **(SE4)**.

Acredito que o PPC sempre foi pensado visando a experiência profissional do aluno. Esta preparação é feita na coordenação do curso juntamente com a direção, de acordo com as demandas do Ensino Superior **(SE5)**.

É a coordenação juntamente com a equipe pedagógica da faculdade que faz este planejamento de acordo com que o MEC e o CREFITO determinam **(SE7)**.

[...] Este planejamento é baseado em algumas determinações do CREFITO, porém se adéqua com a faculdade **(SE1)**.

Quando entrei para trabalhar aqui, tinham mudado o PPC, que era de quatro anos e passou para cinco anos e isto foi planejado com os professores, a coordenação, direção e a coordenação pedagógica. A partir disto, não foi mudado mais, foi este que foi aprovado pelo MEC, que tem a portaria para o funcionamento. Conheço algumas coisas do PPC **(SE12)**.

Em alguns casos, os supervisores de estágio relatam ter produzido individualmente a ementa do curso, ficando para o supervisor, no momento de sua ação pedagógica, apresentar uma proposta, a partir de sua subjetividade, deixando de ter diálogos para o desenvolvimento crítico do PPC, de forma que pudesse

compreender amplamente os aspectos do curso, as perspectivas do egresso para a sociedade, entre outros pontos estruturantes do PPC.

Este planejamento é feito pela coordenação do curso. Quando fui admitida, me passaram as disciplinas que iria ministrar, o modelo de ementa e os cronogramas. Não tinha ementa do que eu tinha que fazer no estágio, montei de acordo com o minha prática na graduação, e da necessidade **(SE10)**.

[...] As semanas pedagógicas são baseadas nas habilidades e competências. Desta forma seria uma pesquisa individual do supervisor de estágio buscar o que ele deve atingir com este aluno baseado nas DCN (SE2).

[...] Quando somos direcionados para a área de supervisão de estágio, não temos informações da Instituição sobre estes planejamentos, ou não paramos para pensar sobre isto. Passamos a aprender no dia a dia, passamos a saber o que as orientações nacionais dizem na prática, porque antes, não temos muito contato com isto. Apesar de sabermos que os alunos devem ter ciência disto, que devemos estar muito interados com isto, não temos contato com esta informação **(SE9)**.

[...] deveria ser em conjunto com os docentes e alunos, mas isto não acontece, talvez pela falta de formação nossa. A gente está em processo de construção, agora que temos um grupo que se interesse mais pela parte pedagógica, mas é muito recente. Eu vejo que por meu interesse ser maior que meus colegas, eu tive um ganho, este interesse surgiu depois que fiz mestrado **(SE11)**.

Percebemos com a fala do entrevistado **SE11**, que a instituição em que atua está iniciando o trabalho de grupo integrado, porém, o interesse dos colegas de trabalho ainda não é espontâneo, ficando aparente a obrigação de planejar e executar as tarefas pedagógicas. Mas também deixa evidente que não é uma exigência Institucional.

Esta questão foi agravada nas falas dos pesquisados ao perguntarmos como é realizado a execução do PPC da instituição em que trabalhavam. Conforme as falas de parte dos entrevistados:

[...] A partir do começo deste ano foi que a instituição começou a associar ao que as diretrizes determinam para o perfil do fisioterapeuta com os planejamentos do estágio, mas isto foi uma reunião de mais ou menos uma hora, e deu mais ou menos para saber que hoje no estágio, além do supervisor ser responsável por avaliar a prática do aluno, vai cobrar também a teoria, através de avaliação no início e final de cada etapa de estágio e apresentação de estudo de caso [...] **(SE1)**.

Depende do docente, faltando acompanhamento da Instituição em analisar se está sendo atingido o objetivo ou não. A responsabilidade pela capacitação do supervisor fica muito por interesse próprio. Porém, se o profissional não se capacita bem, ocorrem falhas na execução do PPC **(SE2)**.

[...] Quando somos contratados para ser supervisor de estágio não temos informações detalhadas sobre a formação do supervisor, temos o regulamento da instituição, o plano de ensino, mas não temos o planejamento, que a direção exige. A preocupação da direção é com relação a nossa formação, graduação e pós-graduação, mas nada voltado para isto **(SE9)**.

Seguimos uma ementa institucional, que dizem que temos uma liberdade e autonomia para estar ajustando, mas é só teórico, é uma ementa que temos que cumprir se concordamos muito ou não, não é possível mudar muita coisa **(SE10)**.

Percebemos que a execução do PPC fica a cargo do supervisor de estágio que não participou do planejamento do PPC. Assim, o planejamento e a execução das atividades não são realizadas com professores de maneira a legitimar a identidade da proposta pedagógica pelo corpo docente.

Este não comprometimento do supervisor de estágio poderá causar, em alguns casos um estranhamento da proposta pedagógica e ação de base subjetiva dos professores como alternativa ao não envolvimento ativo do supervisor de estágio na construção da proposta pedagógica.

Desta forma, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que para a profissionalização e a formação da identidade do docente do Ensino Superior é necessário um trabalho no conjunto da IES, dos professores e alunos, fundamentalmente, quando se trata do conhecimento da realidade institucional.

Complementam dizendo que este conhecimento da realidade social, ao ser “[...] realizado pelo coletivo, o diagnóstico para o levantamento dos problemas da realidade já constitui uma ação formativa, além de objetivar a primazia das questões centrais a serem trabalhadas” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, P. 109).

Masseto (2012) salienta que é necessário que o professor do Ensino Superior se sinta responsável pela construção do PPC e não somente por supervisionar estágio ou ministrar uma disciplina. O docente deve conhecer a definição de perfil profissional da Instituição, para contribuir com o perfil profissional almejado; deve manter contato com os colegas, por meio de encontros, para debaterem sobre pontos em comum e repensar a contribuição como docente da IES, buscando meios

de colaborar e de repensar a disciplina, alinhadas ao PPC e à interdisciplinaridade e conclui dizendo que:

Construir um projeto pedagógico coletivo reforça a função da equipe diretiva ou coordenadora no sentido de administrar sua elaboração e consecução em sintonia com o grupo de professores, alunos funcionários e sociedade. A construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como acabar com o individualismo e o isolamento (MASSETO, 2012, p. 72).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 171) dizem, que os problemas levantados coletivamente deverão ser tomados como o princípio da análise das realidades institucionais e o planejamento de ação, assim:

Esse projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. E, por isso, também é político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder.

Porém vivemos uma realidade onde as instituições e os docentes são avaliados pela eficácia organizacional, pelos índices de produtividade, onde:

Preocupadas com os resultados do provão, muitas instituições de Ensino Superior vêm adotando medidas mais “acorrentadas”, incluindo aulas de recuperação às vésperas do evento, pautando seu ensino pelas respostas às questões de provões anteriores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 173).

Podemos inferir que a participação coletiva no planejamento do PPC constitui parte integrante da ação formativa docente, devendo fazer parte os alunos, os docentes e os gestores, trazendo propostas, expectativas e dificuldades, provocando a reflexão dos integrantes do grupo. Desta forma a imposição e obrigação não devem vir de forma deliberada, verticalizada, pois o PPC constitui também um processo que se instituiu sob a dimensão histórica e político da instituição em que o docente se dispõe a trabalhar para formar novos profissionais de sua área de formação.

4.2 Categoria 2 - Ação do supervisor de estágio

Apresentaremos a análise das falas dos participantes da pesquisa sobre a ação do supervisor de estágio, incluída nas duas subcategorias: B1) Processo de formação do estagiário e função do estágio; B2) Função do supervisor de estágio.

B1) Processo de formação do estagiário e função do estágio

Ao que se refere à subcategoria B1 - Processo de formação do estagiário, as contribuições apresentadas pelos participantes da pesquisa foram:

No estágio observa-se o máximo de aproveitamento prático do aluno, porém a questão teórica também é levada em consideração, não tem prática sem teoria. [...] A prática é muito incentivada pelo supervisor de estágio, eles pesquisam e após eu demonstro para eles **(SE1)**.

Na verdade ele já vem com o conhecimento teórico e agora ele aplica na realidade prática. Fica mais real seu aprendizado teórico. Acredito que este processo é facilitado pelo contato com o paciente, no momento em que, por exemplo, ele sente no paciente o que é um tônus alterado, com o contato a parte visual **(SE2)**.

Acho que é uma situação na qual eles deverão demonstrar o que eles tiveram de teoria, durante sua formação, mas não podemos influenciar na sua tomada de julgamento, temos que ser mais um direcionador que um mandante **(SE4)**.

[...] o aluno precisa das disciplinas teóricas, mas também precisa da prática, pois, se não, quando ele se formar, ele fica com uma formação deficiente. Nada como a prática do dia a dia. O livro diz uma coisa, mas o dia a dia, diz outra, e o aluno precisa juntar estes dois, para que quando se formar possa fazer um atendimento eficaz **(SE7)**.

Primeiro que o aluno lida com pacientes, nem sempre o aluno tem todos os pacientes necessários para seu aprendizado, tanto no estágio, quanto na Fisioterapia aplicada, porque o CREFITO libera o atendimento a partir do 6º Período, então só com Fisioterapia aplicada em dupla. É pouco para o aluno que chega ao estágio e durante a vinculação com os pacientes. Este aluno está com medo de atender, de causar algum dano no paciente, por isto é importante estar falando quem é o paciente para o aluno [...] **(SE13)**.

Ele aprende pela teoria que ele já traz das disciplinas teóricas, e daí eu consigo averiguar o que ele aprendeu nesta teoria e o que não aprendeu para que eu possa auxiliá-lo. **(SE7)**.

É no estágio supervisionado que o aluno vai trazer o que ele aprendeu na teoria para a prática e principalmente correlacionar multidisciplinarmente convivendo em equipe e trabalhar com vários profissionais da área de saúde **(SE3)**.

Desta maneira, o processo de ensino aprendizagem se dá no estágio supervisionado a partir da interação de conhecimentos teóricos e práticos, quando o supervisor observa o aprendizado prático, porém não se desvincula da avaliação teórica. É a oportunidade de o aluno demonstrar o que foi aprendido na teoria durante a formação profissional.

A presença do paciente causa medo, insegurança, mas o contato e a aplicação de técnicas de tratamento facilitam o aprendizado do estagiário. Muitos supervisores de estágio afirmam que:

No estágio em que sou supervisora é uma experiência nova para eles. [...] O estágio tem poucos recursos físicos, e múltiplas patologias, forçando o aluno a buscar o conhecimento em patologias distintas de clínica, formando o aluno com conhecimento generalista e ainda tem o fato de ser atendimento domiciliar; o convívio com a família, que o aluno não tem em outro campo de estágio, fazendo o aluno buscar o conhecimento, tanto na área específica, quanto na área de psicologia. Ele começa a entender o porquê, por exemplo, da importância da disciplina de psicologia no curso de fisioterapia **(SE3)**.

A tensão de ensino-aprendizado da sala de aula é um e no estágio é outro, pois quando estamos em sala de aula é necessária a cobrança do domínio teórico. Há uma relação mais tensa entre professor e aluno. Quando está dentro do estágio a relação principal é estagiário paciente e o supervisor fica observando, mas o acadêmico traz isto de sala de aula, ele faz como relação principal, ele com o supervisor e não com o paciente. Então, eu entendo a supervisão de estágio, com o aluno se relacionando com o paciente e o supervisor dando o apoio nessa relação **(SE6)**.

A partir do embasamento teórico, metodológico e científico é que vai fazer a formação do aluno. O professor vai adaptando, ajustando, intervindo, mas tudo embasado na matriz do curso, que deve estar estruturado em sua mente, deve ser uma coisa muito forte na mente do supervisor. Junto com o plano de ensino **(SE11)**.

A diversidade de especialidades da fisioterapia faz com que o aluno feche o paciente como se fosse uma patologia. E na verdade o paciente pode ter várias patologias, várias especializações da fisioterapia e é isto que tentamos trazer para estes alunos **(SE8)**.

É possível compreender na fala dos participantes do estudo, que a interação aluno/paciente/família, as diversas patologias encontradas e o campo de estágio interferem na formação profissional do aluno e cabe ao supervisor de estágio intervir neste processo.

As especialidades do estágio supervisionado abrangem de tal maneira para atender as necessidades de aprendizado do aluno, quanto dos professores e das instituições de saúde que fornecem o atendimento, porém esta parceria deve se focalizar no paciente (SILVA; SILVA; RAVALIA, 2009).

Assim, a construção curricular do curso deveria implicar na classificação:

[...] dos conhecimentos necessários, com critérios para divisão das unidades curriculares não implicando em separar os aspectos biológicos dos sociais e psicológicos, a fisioterapia preventiva da curativa e reabilitadora, o normal do patológico (ASSAD apud GAID; SANT'ANA, 2005, p. 66).

Dessa forma, o estágio complementa a formação teórica do aluno proporcionada pela aplicação do conhecimento prático, que, ao mesmo tempo, proporciona aprendizado e o atendimento à sociedade, com o objetivo de formar fisioterapeutas na sua totalidade teoria-prática, procurando desenvolver profissionais críticos, com embasamento ético e disciplinar, não apenas repetidores de técnicas de tratamento ou de aplicações teóricas (GAID; SANT'ANA, 2005).

O estágio supervisionado em Fisioterapia possibilita o processo ensino-aprendizagem técnico-científico, além de favorecer os conhecimentos de responsabilidade ética, de liderança, autonomia e de tomada de decisões. É no estágio supervisionado que o aluno se depara com as responsabilidades e com as consequências das atitudes tomadas, sendo importante ressaltar que esta autonomia é conquistada a partir dos estudos, da aplicação de métodos e técnicas de tratamento e da interação com o paciente.

No que se refere a qual função ou qual a importância do estágio supervisionado para a formação profissional do fisioterapeuta, os participantes compreendem que:

É essencial, porque a partir do momento em que ele vivencia a prática do fisioterapeuta, ele começa a criar habilidades para se desenvolver no mercado **(SE4)**.

É onde a gente vê se o aluno tem o jeito para pegar no paciente, porque fisioterapeuta é mão, se ele tem uma boa prática para lidar com o paciente, seja falar, tocar, abraçar. Nossos pacientes sempre estão muito carentes e precisando muito da gente. Se este aluno não tem uma boa prática, ele não será um bom profissional **(SE9)**.

[...] Vejo que sem a prática o aluno não vai conseguir tratar, até para darmos aula precisamos de prática, porque sem prática não consigo passar para o aluno como ele vai tratar um paciente, como ele vai conseguir ter um bom desenvolvimento. A prática no estágio curricular é de suma importância, sem ele o aluno não consegue sair e conseguir um bom desenvolvimento lá fora **(SE14)**.

Para o aluno estar em contato com a realidade para que ele possa sair do conhecimento adquirido pelos livros, casos clínicos, simulações, e entrar em contato direto com o paciente, com o ser humano, para ele aprender as particularidades de cada ser humano **(SE13)**.

O estágio é o momento em que o aluno se prepara para o mercado de trabalho, que cria as habilidades necessárias para o exercício da profissão de fisioterapeuta. Sem a prática do estágio - sem a interação com o paciente, o aluno não desenvolve plenamente o profissionalismo na área de Fisioterapia.

Além disso, as especificidades da profissão exigem contato prolongado do terapeuta com o paciente, a escuta acolhedora e tratamento interdisciplinar. Muitos supervisores de estágio alegam que essas especificidades são desenvolvidas pelas oportunidades que o aluno tem no primeiro contato do estágio supervisionado, conforme relatado a seguir:

A fisioterapia é uma profissão que exige o contato íntimo do profissional fisioterapeuta com o paciente, não é simplesmente uma avaliação de exames, uma interpretação de imagens, laudos. É extremamente necessário que ele veja o que o paciente está sentindo, na inspeção, que ele palpe o problema, que ele avalie os exames. É essencial e não tem como visualizar um fisioterapeuta sem prática de estágio **(SE2)**.

Esta prática que vai oferecer este contato como paciente, e como a gente não escolhe o tipo de paciente em seu grau de dificuldade no atendimento, por ser paciente do SUS, este é o paciente em potencial que ele encontrará no mercado de trabalho. A prática possibilita ao aluno refletir quais serão suas dificuldades, por

exemplo, a socioeconômica do paciente, que interfere muito no seu atendimento e tratamento, são pacientes que às vezes não têm como pegar ônibus, que não têm condições de pegar um táxi, quando ele falta é um dia que não está na reabilitação. O supervisor como já vivenciou esta prática, ele tenta passar isto para o aluno, na expectativa dele ser um bom profissional **(SE5)**.

Fundamental, para ele começar a ajustar sua relação com o paciente. Porque na realidade o que acontece quando há uma tensão maior entre o supervisor e o estagiário, o paciente fica praticamente apagado e a relação que tem que ser trabalhada é: estagiário com o paciente **(SE6)**.

Se o aluno não fizer a prática ele não sabe atuar. Pegamos muitos alunos que vêm da teoria com insegurança, mas não sabendo nem como abordar o paciente. Para você ter uma ideia, tive um grupo de estágio, que tive que ensinar como eles iriam dar o boa tarde para o paciente e eles saíram daqui e já estavam conversando, criando vínculo terapeuta - paciente. Até o aluno conseguir ligar tudo que ele aprendeu na teoria com a prática, demora, mas tem que fazer o estágio **(SE12)**.

O estágio supervisionado constitui parte integrante do PPC, logo do currículo do curso de Fisioterapia, ficando a cargo da instituição a definição das áreas de atuação dos estagiários (BRASIL, 1982). É fundamental que as Instituições de Ensino sejam comprometidas com as demandas da sociedade envolvida e os princípios do SUS, pois o estágio supervisionado constitui a integração das instituições de ensino com os estabelecimentos de saúde. Barbosa (2004) complementa dizendo que pelo fato do estágio estar situado entre as instituições de ensino e organizações, constitui especificidades que são particulares a cursos específicos.

Passerini (2007, p. 30) relata que:

O Estágio Curricular Supervisionado [é] aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso, indo além do chamado Estágio Profissional, aquele que busca inserir o futuro profissional no campo de trabalho de modo que este treine as rotinas de atuação.

Consideramos, assim, que nesse espaço de aprendizagem, o aluno inicia o desenvolvimento da identidade profissional pelo atendimento clínico, pela reflexão sobre os conhecimentos teóricos e na atuação fisioterapêutica. O aluno tem o

contato direto com o paciente, desenvolvendo a visão geral e específica do tratamento relacionando com o contexto social dos envolvidos.

Podemos analisar que o estágio supervisionado tem a função principal de permitir que o aluno coloque em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas e práticas, preparando-se para a realidade que irá encontrar no mercado de trabalho. É a oportunidade que o aluno tem de junto com o supervisor de estágio construir planos de tratamento de maneira holística, investigando as condições socioeconômicas, físicas e culturais do paciente e familiares que o acompanham, agregando ao futuro profissional, não somente conhecimentos científicos, mas também uma visão generalizada do contexto que está envolvendo o paciente.

B2) Função do supervisor de estágio

A função desempenhada pelo supervisor de estágio do curso de Fisioterapia foi referida pelos supervisores de estágio como o facilitador do aprendizado, o orientador do processo de ensino aprendizagem e o responsável por desenvolver as habilidades humanas, éticas e generalistas do aluno, conforme a análise das falas a seguir:

O supervisor de estágio não está ali para trazer o conhecimento básico, o aluno tem a obrigação de saber o conhecimento básico, estamos ali para interligar o básico que seria a teoria com a prática no paciente, de fazer com que ele consiga juntar, por exemplo, os conhecimentos da fisiologia com a anatomia no paciente, além de avaliá-lo **(SE3)**.

O supervisor vai facilitar o processo de ensino aprendizagem, mesmo que esteja em uma etapa final, ainda tem o processo de ensino aprendizagem, ele coloca casos para os alunos que precisam ampliar seus conhecimentos, ele vai discutir, intervir, apontar, enfim ele vai facilitar o processo **(SE11)**.

Cabe ao supervisor de estágio facilitar o processo de ensino aprendizagem do estagiário de maneira que o aluno consiga fazer associações dos conhecimentos teóricos interdisciplinarmente, nos momentos de discussões de casos clínicos, de demonstração de técnicas de tratamento ou de avaliação do paciente. Ilustramos a seguir estas afirmações:

[...] porque ele vai analisar a prática que o aluno está executando, os aspectos legais, o código de ética e todos estes aspectos que ele está vivenciando e que sabe que está sendo avaliado. Além desta orientação também tem a função de avaliação do aluno **(SE4)**.

O supervisor é alguém que está para orientar o aluno, porém devido às deficiências deste aluno, às vezes não servimos só como orientadores, às vezes temos que ensinar coisas que poderíamos partir do ponto que ele já deveria saber e ele não sabe, e muitas vezes temos que voltar um pouco na teoria. Se o aluno não sabe a teoria, como vou falar de prática? **(SE7)**.

O supervisor dá o toque final para o aluno ter liberdade de atuar no mercado profissional. Na verdade a responsabilidade de colocar o aluno no mercado de trabalho, preparado **(SE13)**.

O supervisor é o que direciona e prepara o aluno para enfrentar o mercado de trabalho. Os alunos não se dão conta que, às vezes, é o próprio supervisor que pode ser sua porta de entrada no mercado de trabalho, oferecendo algum emprego. O supervisor de estágio é o que direciona o aluno, ensina como executar uma técnica, sua postura ética com os pacientes **(SE5)**.

O supervisor de estágio de Fisioterapia ainda orienta os alunos em relação a aspectos legais, éticos e humanos para ingressarem no mercado de trabalho, porém, se depara com alunos com dificuldades remanescentes de disciplinas teóricas que pode prejudicar a supervisão de grupo.

A função do supervisor de estágio além de ensinar, de passar as informações necessárias para o aluno conseguir, tratar o paciente. Nossa função é não formar somente profissionais bons, mas seres humanos bons. Hoje em dia, estamos tentando desenvolver não só um aluno que trata uma determinada patologia, mas que veja o paciente como um todo. Consegue tratar o paciente, recuperar a parte funcional do paciente, mas consegue entender que muitas vezes o paciente está debilitado não só fisicamente, mas psicologicamente também **(SE14)**.

Dentro do ambulatório que você ensina valores, ética, reflexão trabalho humanizado em saúde, análise de situação socioeconômica, responsabilidade, disciplina, em um contexto não cobrando quantitativamente, mas cobrando a responsabilidade em relação à condição social do papel social da profissão. Se o aluno sai com diploma que vai o habilitá-lo para exercer determinada profissão, ele não tem que ter somente o domínio técnico daquela profissão, mas o domínio público e social daquela profissão. Com isto temos a

oportunidade de ensinar, trocar ideias, refletir, dentro desta relação do paciente com o estagiário. Para mim, dentro do ambulatório de estágio, o ator principal é o paciente em sua relação com o estagiário. O supervisor pega as situações e as transformam em aprendizado **(SE6)**.

A visão humanística, holística e generalizada, preconizada pelo SUS e pelo MEC, é conferida como pertencente dentro do discurso do supervisor de estágio. O que podemos presumir tal aproximação dos anseios do SUS com a visão do professor devido sua atuação dentro dos espaços práticos da realidade da saúde brasileira e dos locais onde as Instituições de Ensino formam seus alunos.

A formação em saúde deve ser voltada para a compreensão e valorização do ser humano em sua totalidade e não como partes específicas do corpo (SUDA; UEMURA; VELASCO, 2009). Desta forma, Missaka e Ribeiro (2009) destacam que a função do docente que está à frente, assumindo essa responsabilidade - no caso se refere à profissão de médico e aqui se aplica ao supervisor de estágio de Fisioterapia - é a de mediar diversos níveis de conhecimento do aluno, porém aponta “a necessidade de estabelecer relações pedagógicas, ou seja, relações que conduzem a aprendizagem prática do aluno, o ‘ser médico’” (MISSAKA; BRANT RIBEIRO, 2009, p. 3).

Além disso, o supervisor de estágio pode ser referido no meio acadêmico como “o intermediário entre a teoria e a prática e é considerado, muitas vezes, modelo no que se refere à postura profissional e ao tipo de relação que estabelece com o paciente e com o próprio aluno”. (JESUS; RIBEIRO, 2011, p. 158).

Desta forma, para Silva (2013, p. 13) o supervisor de estágio deveria ser “alguém experiente, capaz de reconhecer e considerar as bases teórico-metodológicas que norteiam as ações dos supervisionandos, além de transformar a reflexão individual em um processo coletivo de reflexão”.

Ainda é importante ressaltar que cabe ao professor desenvolver no aluno o entusiasmo para aprender. O professor alcançará esta meta a partir do momento que ele próprio se comprometa e se motive para a formação permanente (DAY, 2001).

Assim, podemos inferir que para a formação dos fisioterapeutas e a função do supervisor de estágio nesta área, necessitamos discutir a superação de tratamentos reabilitadores e partir para a reflexão da Fisioterapia como promotora de saúde,

como uma forma de prevenir doenças e agravos. Essa nova visão exige dos supervisores de estágio funções comprometidas com a mediação do conhecimento, a facilitação e a intervenção do aprendizado do aluno de maneira a instigar a reflexão coletiva em relação aos aspectos técnico-científicos, éticos e humanossociais.

4.3 Categoria 3 - Formação pedagógica do supervisor de estágio

Nesta subseção, exibiremos a análise das falas dos participantes da pesquisa sobre a formação pedagógica do supervisor de estágio incluídas nas duas subcategorias: C1) Contribuição da formação inicial e continuada do supervisor de estágio; C2) Investimento da instituição que trabalha.

C1) Contribuição da formação inicial e continuada do supervisor de estágio

Consideramos que a formação inicial e continuada do supervisor de estágio constitui peça fundamental para a construção da identidade docente e na formação do futuro profissional, neste sentido, apresentamos algumas falas dos participantes do presente estudo para análise:

Quando você está em processo de formação você adquire alguns conhecimentos dos professores. Mas esta influência foi por certo tempo, pois cada professor vai construindo sua identidade, sua melhor forma de avaliação, então a observação influenciou no primeiro momento, hoje não [...] **(SE1)**.

[...] Acho que é tão importante nos lembrarmos de quando éramos alunos frente ao que foi explicado e você não conseguiu entender e de que forma você gostaria que isto fosse explicado para você. Então, isto de certa forma contribuiu muito para eu chegar mais perto do aluno, entender qual foi sua dificuldade no estágio **(SE6)**.

Nós precisamos de exemplos para dar nossos passos iniciais, sem estes exemplos ficaria praticamente impossível atuar como supervisor de estágio. Os melhores exemplos, as melhores didáticas, que trazemos para a gente e levamos a diante **(SE10)**.

[...] Os professores eram bem rigorosos no aprendizado, cobravam bastante, não cobravam somente a teoria, porque acho que o aluno tem que saber aplicar a prática e se expressar. Trago muito isto

comigo. Espelhei com vários professores que tinham esta linha, que buscavam não só a teoria, como a prática. Tentavam unir de toda forma a teoria e prática e não davam só valor na nota final e sim no aprendizado final, tanto da prática, como da teoria **(SE14)**.

Os supervisores de estágio consideram que o exemplo e a postura dos professores de graduação possam ter influenciado inicialmente como docente e na supervisão de estágio. Exemplos de como avaliar o aluno, da didática no estágio, que contribuíram inicialmente, mas depois procuraram traçar sua identidade profissional, encontram a seguir.

Como me dediquei muito ao curso e levei muito a sério a faculdade, sempre observei de forma crítica os professores, e analisava o que dava certo a forma que eles atuavam, o método de ensino, as avaliações. A forma que os supervisores agiam no campo influenciava muito o aluno. Os exemplos que me eram passados eram absorvidos por mim. Alguns professores reconheciam suas dificuldades profissionais e de infraestrutura do local de estágio, deixando isto claro para os alunos, outros não faziam isto. Observava também suas abordagens técnicas **(SE2)**.

Meus professores davam um jeito de nos fazer pensar e isto peguei um pouco com meus professores. E a questão também de ser ético, respeitar os colegas, saber trabalhar com qualquer tipo de pessoa. Às vezes converso com estes meus ex-professores e agradeço, digo que ainda bem que eles foram assim comigo, agora estou sendo assim com meus alunos, mas sempre tento me aperfeiçoar **(SE5)**.

Principalmente a escuta acolhedora, o fato de parar e escutar tanto o paciente, quanto o aluno; de tentar trazer para o aluno a visão do conjunto; não que ele olhe o paciente como um só, mas fazer com que o aluno não se constranja diante dos pacientes e dos colegas. E principalmente trazer o senso de responsabilidade, pelo compromisso de estar ali. Isto acabei aprendendo com os docentes que observava em minha graduação **(SE3)**.

Os participantes da pesquisa relatam que ao observar a postura ética de seus professores, a responsabilidade e o compromisso com o trabalho e atividade que estavam exercendo, influenciaram na formação docente e na prática do estágio supervisionado. Salientam que a exposição dos seus professores sobre as limitações que possuíam relativo ao conhecimento técnico e de problemas com

infraestrutura no local de estágio, contribuíram de forma positiva na atuação docente.

Uma delas está relacionada com a discussão que eles faziam que era direcionada a estudos de casos, direcionado a avaliação do aluno. É assim que procuro atuar com meus alunos **(SE4)**.

O professor é uma figura marcante na vida do aluno. Algumas coisas que aprendi antigamente com meus professores, hoje eu acabo me lembrando **(SE7)**.

Ela (a observação dos professores da graduação) contribui no sentido de nos espelhar no que os professores têm de melhor para a gente unir e ser o melhor que posso. Sempre me espelhei nos meus professores e usei da base que tinha para tentar ser o melhor supervisor possível **(SE8)**.

Quando a gente tem um aluno interessado, aquele professor que está disposto a ensinar, se doar para o conhecimento do aluno, é aquilo que a gente leva para a vida... Se o professor “puxa a orelha” e a gente para prá pensar, a gente não esquece nunca mais. [...] Até hoje tento passar para meus alunos exatamente esta confiança de “vamos lá”, de pegar na mão, porque sei exatamente quais são os medos, por já ter passado por isso. Esta segurança, os puxões de orelha, que me fizeram crescer e gostar da área que atuo hoje **(SE9)**.

Não tanto só na docência, mas na prática técnica, que de certa forma eles acabaram me influenciando a me tornar professora. Eu não me esqueço deles. Lembro-me do jeito deles de ensinar, a metodologia, mas acho que nem eles tinham a compreensão da docência **(SE11)**.

Podemos analisar que grande parte dos participantes da pesquisa assume ter sido influenciada por seus professores de graduação e estas influências ficaram marcadas na memória, nos levando a pensar se somente estas influências foram suficientes para suas práticas docentes.

Formosinho (2009) afirma que professores de licenciaturas aprendem a ser professores, a partir do momento que entram na escola e começam a observar o comportamento de seus professores. Que o professor transmite de forma inevitável o que tem de conhecimento por suas atitudes, porém, com os professores de bacharelado, esta transmissão do saber ocorre no momento prático, confirmando as falas dos supervisores de estágio, expostas anteriormente neste texto, sobre as experiências de observação dos professores da formação inicial.

A identidade inicial do docente universitário vai se consolidando no decorrer de sua graduação, nas oportunidades acadêmicas, observando seus docentes, no contato com a teoria e a prática e diretamente pelo estágio das disciplinas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Porém, Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que somente o saber adquirido pelas experiências, não são suficientes para o processo de formação e profissionalização docente. Alega que há necessidade de aprofundamento nos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos e didáticos.

Desta forma, compreendemos que o supervisor de estágio, ao trabalhar em IES, traz consigo diversas experiências e crenças obtidas ao longo da vida, porém essas, por si só, não o credita a exercer com plenitude a docência. Nas falas dos participantes da pesquisa analisamos como foi importante a observação de seus professores para a atuação profissional, por isto o imperativo de analisar como encaram a necessidade de formação continuada para a profissionalização docente:

[...] Eu acredito que é necessário buscar informações para estar no estágio em que estou supervisionando, preciso de informações para me manter neste estágio, porque não quero apenas estar aqui somente de corpo presente, eu quero contribuir para a formação deste aluno, ainda que não seja minha área de afinidade [...] **(SE1)**.

[...] A formação continuada técnica contribui muito, pois a partir do momento que se escolhe a área da saúde é necessária a atualização constante e isto faz com que a gente traga novas experiências para o aluno, e exige que ele tenha uma nova visão, para formar sua opinião. O aluno está muito acostumado a pegar informações da internet, de fontes não confiáveis, informações de livros que já estão obsoletos, se a gente traz um conteúdo novo e o aluno consegue coincidir as duas opiniões e formar a sua própria a nossa missão está cumprida **(SE3)**.

[...] Nosso aperfeiçoamento também melhora o conhecimento do aluno, quanto mais eu tenho conhecimento, mais conhecimento tenho para passar para o aluno. [...] Faço mais minha formação continuada, voltada mais para a área técnica, mas a faculdade dispõe para a gente de seis em seis meses um curso na área pedagógica **(SE8)**.

Com certeza, porque a formação continuada faz com que nos aperfeiçoamos mais, então muitas coisas que aprendemos na faculdade muda, na parte de cardiorrespiratória, neurologia, o que aprendemos anteriormente, já se atua de outra forma. Este aperfeiçoamento é importante para podermos passar a informação certa para o aluno **(SE14)**.

Os participantes da pesquisa relatam que realizam formação continuada na área de conhecimento profissional, para se atualizarem e acompanharem as mudanças do processo de ensino aprendizagem ocasionado como advento das tecnologias. Reconhecem que a sua formação continuada é importante para a formação profissional do aluno, porém não demonstram importância para a formação continuada voltada para a área pedagógica.

[...] mesmo depois da formação, e cada vez que você faz um curso diferente, aprende uma técnica diferente, é um professor diferente que te ensina. Daí você acaba aprendendo e observando a forma de ensinar deste professor e pode aplicar com seus estagiários **(SE5)**.

Somente com a formação da graduação ficamos muito limitados, se eu quero cobrar do meu aluno o interesse de estudar e crescer, também tenho que estudar e crescer. Acho que a formação continuada engrandece nossa confiança, nosso conhecimento, para passar para o aluno. Esta formação continuada é mais voltada para a área profissional, mas na área pedagógica não, até porque ser professor nunca foi meu sonho [...] **(SE9)**.

Contribui, pois a formação nunca é perdida, é uma forma de estar em contato com conteúdos diferentes, sempre tem na formação a partilha de experiências e conhecimentos, de vivências positivas de outros estágios. Hoje busco mais formação continuada voltada mais para o lado profissional, menos pedagógico, porém olho na minha formação profissional o pedagógico, não tem como desvincular **(SE13)**.

Analisando a fala dos professores, ressaltamos que grande parte dos supervisores considera que a formação continuada em área de conhecimento da saúde contribui para sua formação docente, através da observação da prática docente dos professores. Consideram que a formação continuada os auxilia na confiança de supervisionar estágio. Porém, observamos na fala do entrevistado **SE9** que sua opinião sobre ser supervisor de estágio do Ensino Superior se limita aos conhecimentos da área específica de atuação, deixando transparecer a fragilidade com questões pedagógicas e com a identidade profissional.

[...] a área da saúde é muito nova, tudo muda constantemente, assim é preciso estar atualizado e encontrar outras estratégias para

alcançar seus objetivos com o aluno. A formação continuada, voltada para a área de educação contribui com o supervisor de estágio no sentido de abrir mais sua visão, pois temos uma formação ultrapassada, baseada em repetição, e hoje não pode ser mais assim, pois desta forma não ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Faz diferença em sua abordagem com o aluno e os atendimentos que ocorrem durante o estágio **(SE2)**.

[...] O curso que realizei foi a pós-graduação em metodologia do Ensino Superior e as capacitações pedagógicas que são fornecidas semestralmente pela instituição. Isto contribuiu para minha atuação como supervisor de estágio principalmente no processo de avaliação do aluno **(SE4)**.

[...] a todo o momento a gente precisa estar aprendendo algo a mais, e para você ensinar, você precisa estar o tempo todo estudando. Eu fiz a pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, que é voltado mais para a parte educacional, e uma pós para a área de saúde **(SE7)**.

Não tenho dúvida disto, acho e acredito que tínhamos que ter uma vez por mês que seja, aulas de educação continuada, mas não só com fisioterapeuta, mas a parte de formação pedagógica. [...] Tenho uma amiga que sempre dizia que nós não somos professores, nós somos fisioterapeutas, agente chega para dar aula e às vezes não temos norte, e temos a sorte de saber dar aula. Que muitos fisioterapeutas não têm esta facilidade. Pense para um fisioterapeuta que está acostumado a trabalhar com fichas de avaliação pegar um plano de ensino e fazer... Coisas que são extremamente pedagógicas... **(SE12)**.

Constatamos que determinados supervisores de estágio reconhecem a importância da formação continuada voltada para a área pedagógica, mesmo que esta formação seja realizada por capacitações pedagógicas oferecidas pela instituição no início de semestres. Essas contribuições estão relacionadas à avaliação do aluno de estágio, à facilitação do processo ensino aprendizagem e à prática docente.

É muito importante o professor aprender a ser professor. Em conversa com alguns alunos, eu não fui preparado para ser professor, fui convidado para ser professor e assim aceitei, então apresentei muitas dificuldades no início, porque não fui preparado para ser professor, não procurei me especializar nisto. Mas conforme foi se passando o tempo, junto com a coordenação do curso e a própria instituição que oferecia alguns cursos na semana pedagógica, e pela própria experiência de alguns colegas de trabalho, que fui me preparando para ser docente. Hoje os alunos me

passam o feedback da melhora de quando eu entrei na instituição para como estou hoje [...] **(SE5)**.

É impossível o docente e muito mais o supervisor de estágio, hoje não ter formação continuada, principalmente porque sentimos muita necessidade. Hoje em dia para avaliar o aluno as metodologias utilizadas são diferenciadas, em função das mudanças políticas pedagógicas. Chega um momento em que aquele professor que não tem formação continuada vai “patinar no mesmo lugar”. Ele não evolui e de certa forma atrapalha a formação do aluno, porque mudanças estão acontecendo a todo o momento. Estas mudanças estão relacionadas à formação do aluno, no direcionamento do ensino, técnicas e abordagens. Não é possível que eu monte uma aula em 2006, e continue ensinando aquela aula. É preciso mudar, com apoio científico e melhores argumentações. Hoje em dia temos alunos críticos que questionam a fundamentação teórica do aprendizado **(SE11)**.

[...] Acho que temos que ter formação continuada com profissionais de fora e trazer suas experiências para termos um meio de comparação. Temos que ter uma formação continuada também no núcleo em que trabalhamos, para repensar o que estamos fazendo. De certa forma, para se repensar o que se está fazendo, porque o grupo pode interagir, ele pode repensar algumas práticas, mas para isto tem que ter certo amadurecimento do grupo, certa liberdade de expressão, de pensar, de analisar, porque fazemos muito informalmente, em uma hora do café, para interagir. Acharia interessante ter uma forma mais oficializada em relação a isto. Porque se fica trocando de técnicas, é importante construirmos nossas próprias diretrizes do curso [...] **(SE6)**.

Com a fala dos dois supervisores transcrita acima, observamos que mesmo sendo a minoria, possuem uma grande contribuição ao nosso estudo. Não podemos pensar em supervisão pedagógica sem formação continuada. Esta formação continuada deveria ter o comprometimento do grupo de colegas de trabalho de maneira mais intensa.

Os supervisores de estágio ao serem questionados sobre a importância da formação pedagógica para a formação do profissional fisioterapeuta responderam que:

Já tive uma experiência, pois realizei uma pós em Metodologia do Ensino Superior e meu trabalho de conclusão foi voltado para currículo, então sei da importância de pelo menos o que seria o currículo mínimo para trabalhar as habilidades e competências do aluno, se você não entende pelo menos o currículo mínimo do curso, fica difícil abordar as competências do fisioterapeuta **(SE4)**.

A formação pedagógica, em minha opinião, ajuda como lidar com o aluno e como abordá-lo para contribuir com seu aprendizado. O estudo pedagógico nos traz vários métodos que vão nos ajudar para que este aluno aprenda de forma mais fácil **(SE8)**.

[...] A formação pedagógica é primordial para o aprendizado do aluno, para o profissional que ele vai se tornar, tentamos estar sempre passando estas informações e se atualizando também **(SE14)**.

Eu acho muito importante, pois nem todo bom profissional será bom professor, então pegar um profissional que seja bem formado tecnicamente e melhorar a formação pedagógica, sua capacidade de estar à frente de uma supervisão de estágio, em sala de aula, por exemplo, com certeza faz a diferença **(SE2)**.

[...] Seria importante desenvolver a reflexão crítica no aluno para ele não ver a fisioterapia não só como a reabilitação e se ver como reabilitação que ele seja capaz de formar sua própria opinião. Estamos formando alunos com opinião pronta e incapaz de selecionar, isto tem me preocupado bastante. Isto se dá por comodismo do aluno, por ter vindo de uma formação de 1º e 2º grau em que ele acata toda a informação ofertada a ele [...] **(SE3)**.

Eu acho que a formação pedagógica contribui imensamente no processo de elaboração em como é, de que forma e em que momento você vai dar tal informação para o aluno. Para fazer com que o aluno comece a fazer uma análise, uma reflexão que impactue na sua formação profissional. É aí que percebo que os alunos vêm com alguns vícios, mas desde a formação básica. Às vezes olho para estes alunos e digo que não estou vendo mais vocês como acadêmico, mas sim como futuros colegas de profissão. É desta forma que eu quero me relacionar, se tiver que errar, prefiro que erre na minha frente, para podermos discutir sobre aquilo [...] **(SE6)**.

Assim, mesmo com uma grande parte dos supervisores assumirem que não realiza formação continuada voltada à área pedagógica, reconhece a necessidade de realizar formação pedagógica para facilitar o processo ensino aprendizagem, para desenvolver a reflexão crítica do aluno e para a construção da identidade docente.

Destacamos anteriormente em nosso referencial teórico, que a profissionalização do docente que atua em universidades vem sendo discutida e é reconhecida no meio acadêmico como imprescindível, por isto, várias formas de capacitação, estão sendo avaliadas e aplicadas nas últimas décadas. Na tentativa de suprir esta necessidade, as pós-graduações incluíram em suas matrizes curriculares a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Mas a disciplina

Metodologia do Ensino Superior, geralmente é criticada, pois a carga horária da disciplina era resumida em 60 horas e nem sempre os professores que ministravam esta disciplina são da área de didática, porém é a única forma de reflexão sobre sua identidade profissional e a prática profissional para muitos docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Legalmente, de acordo com a LDB, em seu Art. 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

O fisioterapeuta que se dedica à docência está amparado no Decreto Lei 938, de 13 de outubro de 1969, que provê ao fisioterapeuta em seu artigo 5º que poderá:

- I - Dirigir serviços em órgãos e estabelecimentos públicos ou particulares, ou assessorá-los tecnicamente;
- II - Exercer o magistério nas disciplinas de formação básica ou profissional, de nível superior ou médio;
- III - Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos.

A formação de professores, no Brasil se dá por meio da profissionalização continuada. Decorrem do comprometimento da Instituição e do grupo de docentes, na busca pela identificação, levantamento e tomadas de decisões das necessidades da Instituição, dos docentes e dos alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Zabalza (2007) relata que no exercício da docência, como atividade profissional, fazem-se necessários os conhecimentos docentes e os conhecimentos específicos. A docência não pode ser encarada como vocação em que se aprende a ser docente com experiências, sem preparação específica e formal. E conclui afirmando que:

Como consequência das mudanças ocorridas no cenário universitário, a docência sofreu também importantes transformações. A tradicional missão do docente como transmissor de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel de

facilitador de aprendizagem de seus alunos. O acesso ao conhecimento pode ser feito, hoje em dia, através dos mais diversos caminhos (livros, documentos de vários tipos, materiais em suporte informático, internet, etc.). Por outro lado, a facilidade de acesso não supõe auxílio à decodificação, à assimilação e ao aproveitamento desta informação, nem garante a vinculação desse material com a prática profissional. É justamente nessa função da “aprendizagem” (a mais genuinamente “formativa”) que os professores universitários devem centrar sua ação (ZABALZA, 2007, p. 110).

Almeida (2012) analisa que para entendermos o ensino como um exercício complexo e contextualizado na sociedade envolvida e avaliar quais os requisitos necessários para os que atuam profissionalmente, é preciso pensar em:

a) concepções a respeito de si próprio e do seu papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didáticos-pedagógicos; c) contextos de formação e de trabalho; d) processos de construção do conhecimento e de seu desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 2012, p. 73).

Assim, considerando que a formação inicial e continuada na área profissional da saúde são fundamentais para a profissionalização do supervisor de estágio de fisioterapia e que influencia demasiadamente na qualidade de formação do futuro profissional fisioterapeuta e considerando também que mudanças de paradigmas no qual o professor que transmite os conhecimentos fragmentados e descontextualizados das necessidades sociais não consegue superar as formas atuais de aprendizagem, a formação do professor voltada para as questões didático-pedagógicas se fazem relevantes na formação do futuro profissional da área de Fisioterapia.

C2) Investimento da instituição que trabalha

As contribuições dos supervisores de estágio, participantes da pesquisa acerca do investimento da instituição em que trabalha na formação pedagógica, foram:

Voltada para a supervisão do estágio, não há contribuição. A pesar de ter bastante acesso à coordenação pedagógica da instituição, e talvez isto seja uma falha minha, de não buscar informação **(SE1)**.

Não contribui, especificamente para o supervisor de estágio. Ela (Instituição) contribui para a formação do professor, agora de um ano para cá que vem tentando inserir a formação pedagógica para o supervisor de estágio, porém ainda não se achou no meio de inserir ainda não **(SE3)**.

A instituição não forneceu cursos para supervisores de estágio especificamente **(SE7)**.

Temos a semana pedagógica que é feita de seis e seis meses, temos o apoio da coordenação do curso. Mas aqui em Porto Velho é complicado o curso específico voltado para pedagogia específica. Não possuímos cursos voltados especificamente para ao supervisor de estágio **(SE8)**.

As reuniões pedagógicas não são voltadas para supervisão de estágio, agente tem reunião pedagógica todo o começo de semestre, mas para falar de temas diversos, de como incentivar o aluno, como ser um motivador, como melhor avaliar o aluno, mas estas reuniões são para todos os cursos da instituição, nunca tivemos uma reunião voltada para a área de saúde e muito menos para o estágio **(SE9)**.

Nunca fui capacitada desde que fui contratada pela instituição em que trabalho. Não houve nenhuma capacitação voltada para a supervisão de estágio **(SE10)**.

Não contribui. Quando cheguei aqui, falaram para mim, que iria supervisionar um determinado estágio, porque era o que tinha para eu fazer, depois na outra semana me deram outro estágio, que também não era da minha área. Não tive nesta fase nenhum apoio pedagógico, o que aprendi, foi perguntando para colegas **(SE12)**.

Não vejo positivamente, sinto que a fisioterapia é um curso muito esquecido, não sei se é uma realidade da instituição em que trabalho, se é uma realidade de outras instituições, a fisioterapia é muito esquecida, para conseguirmos alguma coisa tem que ser na raça juntando com outros professores. Até mesmo os próprios professores se sentem desestimulados, porque você trabalha e nunca é reconhecido. Isto reflete nos próprios alunos, não temos estímulos para aperfeiçoarmos. Tenho 5 anos que trabalho nesta instituição, poderia muito bem ter feito mestrado, começando meu doutorado. Tenho alguns amigos que estão em instituições federais,

já estão fazendo doutorado, e na minha instituição é um curso mais esquecido (**SE14**).

Eles relatam que na instituição em que trabalham não existem políticas institucionais para a formação pedagógica do supervisor de estágio. Relatam que no início de semestre existe a semana pedagógica para todos os professores da instituição, com palestras motivacionais e generalizadas. O apoio pedagógico que encontram, geralmente, é na coordenação do curso e em conversas informais com colegas de trabalho, deixando transparecer o descompromisso sistematizado dos envolvidos no ensino com a formação pedagógica do supervisor de estágio especificamente.

Contribui muito pouco, já fiz algumas oficinas específicas, mas dentro do montante de 10 anos que trabalho nesta instituição, poderia dizer que houve somente uma oficina para o supervisor de estágio, ou pelo menos que eu participei. Já participei de algumas reuniões para a formação pedagógica do supervisor de estágio com a coordenação do curso no passado, na tentativa de manter certo padrão na prescrição dos relatórios de estágio, por exemplo (**SE4**).

Que eu me lembre não tem contribuições para o supervisor de estágio. Na coordenação do curso está ocorrendo uma padronização dos estágios sobre avaliação e como se portar nos estágios, mas trazer alguma informação externa, não me lembro (**SE5**).

Analisamos a partir das falas dos participantes **SE4** e **SE5** que a colaboração da coordenação do curso proporciona aos supervisores de estágio, quando presente, está focada em questões referentes à didática do estágio supervisionado e não a um campo extenso de debate pedagógico.

Fui uma pessoa que sempre recebi bem a proposta da semana pedagógica e de procurar uma pós-graduação voltada para Metodologia do Ensino Superior, mas nem todos os professores tem esta visão, acham que não precisam, não refletem sobre os seus próprios métodos de ensino, e falta a instituição incentivar neste sentido. Vi a necessidade de fazer minha especialização em Metodologia no Ensino Superior, por gostar de estar me especializando e pela necessidade, já que decidi ser docente do Ensino Superior (**SE2**).

Para mim a formação pedagógica, me ajudou demais, inclusive a desenvolver em mim uma vocação, que nem imaginava que tinha. Aprendi a gostar, entender e estudar. Hoje se você me perguntar se eu prefiro ser fisioterapeuta ou ser professor, vou te dizer que prefiro ser professor. Fiz um curso de Metodologia do Ensino Superior, em 2007, ampliando minha segurança, para atuar como supervisor de estágio **(SE11)**.

Na fala dos participantes **SE2** e **SE11** podemos inferir que a percepção de formação pedagógica do supervisor de estágio se transforma ao se sentir fazendo parte do processo educativo do aluno e ao assumir a profissão docente. Esta percepção deixa explícito que foi adquirida pela pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior ao relatarem terem realizado para complementar sua formação.

Da mesma maneira, ao serem questionados quais seriam os critérios de contratação do supervisor de estágio na instituição que trabalhavam, as contribuições foram as seguintes:

Primeiramente ser de sua área de competência, depois ter vivência clínica **(SE1)**.

Experiência na área de atuação no estágio supervisionado, experiência profissional, estar trabalhando na área que supervisiono estágio, fora a formação pedagógica que deveria vir na sequência **(SE2)**.

Acho que antes do indivíduo ser supervisor de estágio é importante que ele tenha uma experiência clínica fora, no local onde todos os outros profissionais trabalham. É diferente o supervisor que saiu da prática e se tornou docente **(SE6)**.

Boa graduação, boa especialização, boa prática para ser supervisor. Quando fui contratada foi desta forma e já participei de algumas contratações e foi assim também. No mínimo o supervisor tem que ter pós-graduação na área que vai atuar. Aqui é muito difícil a contratação de professores na instituição que trabalho. Existe a falta de professores, e rotatividade muito grande **(SE10)**.

Primeiro tem que ter uma prática profissional na área de atuação, depois ter feito especialização. É um processo seletivo para entrar na supervisão. Todos nossos supervisores de estágio são professores de disciplina teórica **(SE12)**.

É importante ter a formação como fisioterapeuta e a formação específica na área de atuação do estágio. Tem que ser dedicado à

supervisão e gostar do que faz. A vivência clínica profissional é fundamental **(SE13)**.

Acredito que não foi por experiência, porque fui contratada logo depois que me formei, então foi pelo conhecimento enquanto discente, pela minha ética. Mas outros supervisores a coordenação avalia muito a personalidade da pessoa, da ética e experiência em áreas específicas **(SE8)**.

Os supervisores de estágio são contratados nas instituições pesquisadas, por ter graduação em Fisioterapia, pela competência profissional, por ter experiência clínica na área de supervisão de estágio. Esta afirmação se embasa na análise das falas relatadas a seguir:

A realidade hoje, não é das melhores, porque saíram muitos professores. Se pegarmos o relato dos professores, hoje sou a mais antiga e é considerado muito pouco; se for ver, cinco anos de atuação, é muito pouco. O fluxo é muito grande e no desespero (a instituição) acaba contratando, às vezes, supervisor que não é nem da área para supervisionar um estágio, porque não tem professor na cidade, ou às vezes o profissional que está atuando em clínica não que submeter à instituição seu tempo disponível ou por condições de salário. O conhecimento pedagógico não é um fator relevante **(SE14)**.

[...] Não acredito que a formação pedagógica possa influenciar na contratação de supervisor de estágio da instituição que trabalho, pois se isto fosse um critério, já era para eu ter sido excluído **(SE5)**.

Por conveniência, no sentido de vivência prática, por ter muito contato com os pacientes e de sensatez. A formação pedagógica do professor não influencia em sua contratação **(SE4)**.

O que ela tem estabelecido eu desconheço, em minha opinião no primeiro momento da contratação acho que foi a necessidade da instituição, se você é novato a instituição te contrata para o estágio. Isto faz que eu reflita que para ser supervisor de estágio, precisa ser menos preparado? Será que não precisa ser preparado, por eu ser recém-formada e ser contratada para ser supervisor de estágio? O supervisor de estágio é responsável por preparar o profissional para sair para o mercado de trabalho, ele tem a obrigação de saber muito mais a teoria e a prática do que outros docentes de sala de aula **(SE3)**.

Normalmente, quando se tem tempo para procurar professores que tenham experiência e especialização na área do estágio, eles contratam, mas quando não, eles contratam pela necessidade. Na

grande maioria, a instituição procura ver quem tem experiência, fazem a banca para avaliar a didática, mas basicamente é isto. Já aconteceu de supervisores serem contratados por indicação... Faz-se a banca só para ver se ele se enquadra bem na didática **(SE9)**.

[...] Os supervisores são contratados pela prática técnica e não pela prática docente. Ela vai se construindo com as experiências do dia a dia **(SE11)**.

Considerando que os supervisores de estágio realizam a interlocução da instituição de ensino com o serviço de saúde e que é a peça fundamental do processo de ensino aprendizagem do aluno, é necessário proporcionar o bem-estar, o investimento profissional, para melhora da formação do docente ao longo da vida e de suas contribuições profissionais (DAY, 2001).

Porém, Pimenta e Anastasiou (2010), relatam que é frequente o caso de IES que não debatem de maneira sistematizada os propósitos da instituição quanto ao ensino em graduação, da organização da matriz curricular do PPC, do desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, da relação aluno-professor.

Com isso, Franco (2011) afirma, que o apoio da instituição ao docente é fundamental em sua prática pedagógica ao dizer que:

O docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis (FRANCO, 2011, p. 164).

Desta forma, Zabalza (2007), relata que para pensar em formação docente deve-se observar por dois ângulos. O primeiro olhar seria a formação individual do professor, onde esta formação fica a critério do professor, sendo que ele escolhe o melhor momento e com qual objetivo deverá investir nesta formação. O segundo olhar é para instituição que devido às mudanças institucionais atualmente, demandando formação de docentes para se adaptarem a estas novas demandas. Por isto, é necessário que ambos (docente e instituição) estejam interligados, em equilíbrio (ZABALZA, 2007).

A fala dos supervisores de estágio pesquisados evidencia a análise realizada anteriormente. Para as IES em que trabalham, a formação pedagógica do supervisor

de estágio parece ficar para segundo plano ou até mesmo não ser considerada como um fator relevante no momento da contratação. Fatos como contratação por indicação e a realização de banca de avaliação de didática, para cumprir protocolo, também ocorrem com frequência.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Apresentamos na presente seção nossas considerações finais, fundamentadas no estudo teórico e nos resultados empíricos da pesquisa e as proposições para continuidade a próximas pesquisas.

5.1 Considerações finais

Discutir a formação pedagógica do supervisor de estágio do curso de Fisioterapia nos levou a considerar que, conforme coleta de dados em duas IES de Porto Velho-RO, que as duas instituições apresentam dificuldades e limitações nos aspectos relacionados à formação pedagógica do supervisor de estágio, porém no âmbito individual, não se assemelham. Percebemos que uma das instituições possui essas dificuldades e limitações mais agravadas e não cabe a nós explicitar qual possui mais ou menos dificuldades, por questões relacionadas ao nosso comprometimento com o CEP e por não ser o nosso objetivo da pesquisa.

Entretanto, do ponto de vista individual, os participantes da pesquisa demonstram, de maneira geral, a subserviência aos preceitos, valores e regras institucionais, não tendo muitas vezes como transpor os obstáculos da falta de investimento efetivo e continuado na formação dos professores, especificamente na formação dos supervisores de estágio, que muitas vezes trabalham somente nos ambientes práticos, externos à Instituição, recebendo os alunos para os estágios de forma intuitiva, geralmente abstraída de sua prática profissional especializada. Os supervisores de estágio, quando entram em processo de formação, não recebem qualquer apoio financeiro ou de custeio para suas atividades de formação continuada.

Podemos analisar que de acordo com o referencial teórico, nem a LDB 9394/96 e nem o COFFITO deixa especificamente delimitado e exigido como o supervisor de estágio realizará a formação pedagógica para o exercício da docência, já que a LDB preconiza a formação continuada do professor para o nível de pós-graduação de preferência em mestrados ou doutorado.

Compreendemos que a formação pedagógica é imprescindível para a profissionalização docente e para a formação de sua identidade. Esta formação não se faz individualmente, esporadicamente ou por imposição da instituição. Por isso, é necessário um equilíbrio das ações entre os professores, a IES e, principalmente, o Estado, que deve regular, supervisionar e cobrar a formação continuada, conforme prescrita na LDB 9394/96.

É importante resaltar que as instituições pesquisadas são privadas. Sendo instituições privadas, observamos, a partir da coleta de dados, que os encargos de esforço pessoal, disponibilidade de tempo e remuneração para formação pedagógica ficam sob a responsabilidade do supervisor de estágio, visto que não possuem formação sistematizada e formalizada e que as Instituições, na maioria das vezes, não priorizam a contratação de profissionais com formação pedagógica.

Assim, fica o questionamento: De quem a quem fica a responsabilidade pela formação continuada dos professores, no caso desta pesquisa, especificamente dos supervisores de estágios de cursos bacharelados, como a Fisioterapia, já que os profissionais egressos destes não receberam (e não recebem), em sua formação básica, a formação para a docência no Ensino Superior ou para qualquer outro nível?

Frequentemente, as Instituições privadas contratam os professores “no mercado de trabalho”, dentro de um sistema capitalista, que valoriza ou desvaloriza os trabalhadores pelo seu capital humano, pelos valores, habilidades e competências adquiridos com o esforço individual para o exercício de uma profissão.

Por outro lado, o trabalhador por si têm muita dificuldade para exercer sua profissão específica e desenvolver sua formação pedagógica concomitantemente, principalmente devido às condições e possibilidades materiais para conciliar esta ambivalência exigida pela LDB 9394/96 e pelo mercado de trabalho, para o exercício da profissão docente.

Uma Instituição que não apoia a formação continuada de seus professores está manifestando sua posição política dentro do sistema capitalista, além de não favorecer o cumprimento do que determina a LDB 9394/96, para seus professores.

Um supervisor de estágio que não investe esforços ou não compreende a necessidade de investir esforços pessoais para a formação continuada, inclusive, aquela em serviço, também não cumpre a LDB 9394/96 e não manifesta responsabilidade e ética com a profissionalização docente.

O Estado, no modelo do sistema educacional, que é influenciado pelo sistema político-econômico, acaba, por sua vez, somente criando mecanismos de regulação e supervisão, contribuindo muito pouco para a promoção da formação docente, mesmo que por meio de aplicação de exigências e obrigatoriedades de tal questão sob as IES públicas e privadas.

Um exemplo de investimento público que encontramos durante o desenvolvimento de nossa pesquisa foi o curso “Educação na saúde para preceptores do SUS”, uma parceria do Hospital Sírio-Libanês/Instituto Sírio Libanês e o Ministério de Saúde, com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Saúde, do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde, com o objetivo de capacitar profissionais em educação na saúde e contribuir na melhoria da atenção em saúde, atendendo a vinte regiões do país, pela modalidade semipresencial, com carga horária de 360 horas, oferecendo 48 vagas para profissionais vinculados às regiões indicadas. No momento de nossa pesquisa já havia formada uma turma e outra estava em formação. Este programa emergiu como demanda para melhoria da atenção em saúde do SUS. No entanto, enquanto investimento público para a formação de professores para a área de saúde não encontramos qualquer ação em andamento.

Neste contexto, concluímos inferindo que é necessário uma ressignificação pessoal, política e social acerca da importância e consequências da formação pedagógica do supervisor de estágio em Fisioterapia, para haver a institucionalização do comprometimento com a formação crítica e humanizada dos egressos.

5.2 Recomendações para futuros trabalhos

Ao encerrar a pesquisa que nos possibilitou atingir as considerações acima apresentadas, recomendamos algumas proposições que poderão dar continuidade a pesquisa, sendo: (i) ampliar a investigação da formação pedagógica do supervisor de estágio dos cursos da área da saúde de Porto Velho-RO; (ii) ampliar os estudos sobre as políticas públicas envolvendo a formação pedagógica do supervisor de estágio da área de Fisioterapia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação de professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.
- ANDRADE, A.D.; LEMOS, J.C.; DALL'AGO, P. Fisioterapia. In: HADDAD, A.E. *et all* (org.) **A Trajetória dos Cursos de Graduação na Saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- AUSTRIA, V. C. **Processos construtivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de fisioterapia**. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, N. A., BATISTA, S. H., **Docência em saúde: Temas e experiências**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.
- BARBOSA, A.M.G O importante papel do estágio no desenvolvimento de competências. **Revista Ágora: Políticas Pública e Serviço Social**. a. 1, nº 1, out. 2004. Disponível em: <<http://www.assistentessocial.com.br>>, acessado em: 12/01/2014.
- BOTTI, S.H.O., REGO, S. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são seus Papéis? **Revista brasileira de educação médica**, V.32 N.3 P.363–373, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>>, acessado em: 29/12/2013.
- BRANT, Victoria M.R. (Org.), O porquê e o para quê de um seminário sobre formação pedagógica de preceptores. In: _____ **Formação pedagógica de preceptores do ensino em saúde**. Juiz de Fora: Ed. Juiz de Fora, 2011. p. 5 -10.
- BRASIL, Criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional. **Diário Oficial da União**, Lei nº 6.316, nº 242 de 18 de dezembro de 1975, Seção 1, págs. 16.805-16.807.
- BRASIL. Decreto-lei nº 938 de 13 de outubro de 1969, que provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta profissional e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de outubro de 1969. Seção I.
- BRASIL, lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de setembro de 2008. Seção I

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Saúde. **Aderência dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: 2006.

BRZEZINSKI, I. (org.) **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Código de Ética do Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional, Resolução nº 19, de 3 de julho de 1978. **DOU** nº 182 de 22 de setembro de 1978, Seção 1, parte 2, págs. 5.265-5.268.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Definição de Fisioterapia. Disponível em <http://www.coffito.org.br/conteudo/con_view.asp?secao=27>, acessado em 16/12/2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 1.210/2001 de 7 de dezembro de 2001, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. **Diário Oficial da União**, 10 de dez de 2001, Seção 1 pag. 22 Brasília, DF.

CUNHA, M.I., Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETO, M. T.(org.) **Docência na Universidade**. 10ª Ed., São Paulo: Papirus, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREITAS, M.S. **A Atenção Básica como Campo de Atuação da Fisioterapia no Brasil: as Diretrizes Curriculares resignificando a prática profissional**. 138f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores - Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação. In: PIMENTA, S. G., ALMEIDA, M.I. (org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

GAIAD, T. P.; SANT'ANA, D. M. G. Análise da eficácia do estágio supervisionado em fisioterapia na formação profissional: Uma visão do egresso. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama**, 9(2), mai./ago. p.65-70, 2005. Disponível em:<<http://revistas.unipar.br/saude/article/view/200/174>>, acessado em: 28/12/2013.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

ILKIU, G.S de M. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de fisioterapia: um novo perfil de fisioterapeuta?** 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

IOCHIDA L. C. Metodologias problematizadoras no ensino em saúde. In: BATISTA, N. A., BATISTA, S. H., **Docência em saúde: Temas e experiências**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.

JESUS, J.C.M; RIBEIRO, V.M.B. Uma Avaliação do Processo de formação Pedagógica de Preceptores do Internato Médico, **Revista brasileira de educação médica**, v. 36, n. 2, p.153-161, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000400002 >, acessado em: 26/12/2013.

JUNIOR, J. P. B. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação, **Rev. História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.655-668, jul/set 2009.

LIBÂNEO, J.C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisas: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G., ALMEIDA, M.I.(org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª Ed. rev., São Paulo: Summus, 2012.

MATTOS, M.C.I. Ensino médico: o que sabemos? **Interface** (Botucatu) [online]. 1997, vol.1, n.1, p.193-196. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/16.pdf> >, acessado em: 29/12/2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MISSAKA, H., BRANT RIBEIRO, M. V. **A preceptoria na formação médica: subsídios para integrar teoria e prática na formação profissional – o que dizem os trabalhos nos congressos brasileiros de educação médica**. VIII Enpec, Florianópolis, 2009. Disponível em< <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/589.pdf> > acessado em: 29/12/2013.

MOTA, E.P.O., **Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado de neuro-adulto (1990-2004) no curso de fisioterapia na universidade cidade de São Paulo**, 2007.78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PERRENOUD, P. **Competências para ensinar no século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REBELATTO, J.R.; BATOMÉ, S.P. **Fisioterapia no Brasil: Fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. 2ª Ed, Barueri, São Paulo: Manole, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. rev. e ampli., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. H., **A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo**. 2013. 228f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, R. M, SILVA, SILVA, I.C.M, RIVALIA, R. A., Ensino de Enfermagem: Reflexões Sobre o Estágio Curricular Supervisionado, **Revista Praxis**, ano I, nº 1, jan. 2009. Disponível em:< <http://www.foa.org.br/praxis/numeros/01/37.pdf> > acessado em 24/11/2013.

SILVEIRA, L. M. C., AFONSO, D.H., Relação preceptor residente: Aspectos pedagógicos, **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto - UERJ**, ano 11, vol. 11 (suplemento 1),2012. Disponível em:< http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=316> acessado em: 15/01/2014.

SILVIA, E. L., MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª ed. rev. Atual., Florianópolis:UFSC, 2005.

SUDA, E. Y., UEMURA, M. D., VELASCO, E. Avaliação da satisfação dos pacientes atendidos em uma clínica-escola de Fisioterapia de Santo André, SP, **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v.16, n.2, p.126-31, abr./jun. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/fp/v16n2/06.pdf> > acessado em 24 de novembro de 2013.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

TEMPSKI, P. **Educação na saúde para preceptores do SUS: caderno do curso 2013**, São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de ensino e pesquisa; Ministério da saúde, 2013.

VEIGA, I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção, **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011. Disponível em < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2977>> acessado em: 26/04/2014.

VEIGA, I. P. A. et al. A aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**, Porto Alegre: Ed. Artimed, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE**

QUESTIONÁRIO**1. Dados pessoais**

Sexo: () masculino () feminino

Idade: ()20-29 ()30-39 ()40-49 ()50-59

2. Nível de Escolaridade**- Curso de Graduação**

Ano de conclusão: ____/____/____

Instituição:

() Pública () Privada

- Curso de pós-graduação

1ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

2ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

3ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área:_____

Instituição:_____

- Mestrado:

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área:_____

Instituição:_____

- Doutorado:

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área:_____

Instituição:_____

3. Dados Profissionais

Tempo de docência no Ensino Superior: _____.

Experiência como Supervisor de estágio: _____.

Número médio de alunos por estágio que supervisiona por grupo:_____.

Quantos grupos são supervisionados por semestre:_____.

4. Você possui disciplinas teóricas no curso de fisioterapia

() Sim () Não

5. Jornada de Trabalho como supervisor de estágio

_____ semanais.

6. Você atua como Fisioterapeuta na área que supervisiona estágio?

() Sim () Não

- Caso a resposta for sim, quantas horas por semana: _____.

7. Você participa de formação pedagógica na instituição em que trabalha?

() Sim

() Não Por quê?

Caso a resposta for sim, de que forma você participa:

() Reunião pedagógica

() Momentos específicos

() Momentos de auto-avaliação

() Cursos fornecidos pela Instituição

() Cursos fora da Instituição

() Outros eventos _____.

APÊNDICE B - MODELO DA ENTREVISTA APLICADA AOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

ENTREVISTA AO SUPERVISOR DE ESTÁGIO DO CURSO DE FISIOTERAPIA DE PORTO VELHO-RO

QUESTÃO NORTEADORA

Em que medida, na percepção do supervisor de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO, a formação pedagógica contribui para a formação do profissional fisioterapeuta?

Partindo deste questionamento desdobramos outras questões, a saber:

1. Como é planejado o projeto pedagógico do curso de Fisioterapia em que você atua a partir das orientações nacionais?
2. Como é executado o projeto pedagógico do curso de Fisioterapia em que você atua a partir das orientações nacionais?
3. Qual a importância da formação pedagógica do supervisor de estágio para a formação do fisioterapeuta?
4. Em sua opinião a formação continuada contribuiu para a sua prática pedagógica e de supervisor de estágio?
5. Você considera que a observação de seus professores, durante sua formação básica e profissional, possa ter influenciado em sua prática pedagógica atual? Se sim, quais contribuições você considera que essas observações proporcionaram?
6. Relate como se dá o processo ensino-aprendizagem na formação do fisioterapeuta no estágio supervisionado?
7. Para você o estágio supervisionado possui menor importância que as disciplinas teóricas? Poderia explicar por quê?

8. Qual é a importância da prática do estágio supervisionado para a formação profissional do fisioterapeuta?
9. Em que consiste a função e/ou papel dos supervisores de estágio na formação do fisioterapeuta?
10. Como você analisa sua atuação/postura no processo de formação de seus alunos?
11. Nesta atuação, você procura desenvolver no aluno a reflexão nos momentos de incertezas clínicas? De que maneira?
12. Qual é sua relação com os estagiários (amizade, mediador, detentor do saber, mentor)?
13. Você possui alguma dificuldade pedagógica durante a supervisão de estágio?
 - Se sim, quais?
 - Neste caso, você busca algum apoio? Qual?
 - Se não, por quê?
14. Você utiliza de alguma bibliografia na área pedagógica para a supervisão do estágio de Fisioterapia? - Se a resposta for não poderia explicar por quê?
15. Você costuma planejar, refletir sobre sua ação como supervisor de estágio nos momentos de supervisão?
 - Se a resposta for sim, de que forma realiza esta reflexão?
16. De que forma a Instituição em que você trabalha contribui para formação pedagógica do supervisor de estágio?
17. Quais os critérios para atuar como supervisor de estágio no curso de Fisioterapia da instituição em que trabalha?
18. Ao concluir esta entrevista, você percebeu que a pesquisa tem o objetivo de examinar o papel do supervisor de estágio na formação do profissional de Fisioterapia, desta forma você tem mais alguma contribuição a destacar sobre a importância ou não da formação pedagógica do supervisor de estágio para a formação do fisioterapeuta?

APÊNDICE C - MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE****Carta de Apresentação de Pesquisador**

Prezado (a) Senhor (a),

Apresentamos a mestranda pesquisadora Dalianne Lobo da Costa, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA ÁREA DA SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA EM PORTO VELHO-RO**”, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de um questionário objetivo e de um instrumento semidirigido de entrevista, que deverão ser respondidos pelos Supervisores de Estágio do curso de Fisioterapia que exercerem a profissão no período de 2010/2013 .

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos ouvidos, na forma de um relatório de dissertação de pesquisa.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular do (a) Professor (a) Pesquisador (a): (69) 8125-3454 E-mail: 7dalianne@gmail.com.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 15 de março de 2013.

Rosângela de Fátima C. França

Professora orientadora

Dalianne Lobo da Costa

Aluna Pesquisadora

Obs.: Duas vias. Assinadas pela professora orientadora da instituição envolvida.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
portador (a) do Registro de Identidade (ou outro documento), nº _____, concordo em participar da pesquisa Intitulada: **“A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA ÁREA DA SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA DE PORTO VELHO-RO”** objeto de estudo da mestranda *Dalianne Lobo da Costa*, da Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da *Profa. Dra. Rosangela Aparecida Cavalcante França*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, para estudar em que medida a formação pedagógica do supervisor de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO contribui para a formação do profissional fisioterapeuta.

Assim, tenha conhecimento que:

1. A participação do senhor (a) na pesquisa será respondendo uma entrevista semidirigida e questionário objetivo;
2. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
3. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação em especial aos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO;
4. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;
5. Fica assegurada ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;

6. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
7. A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alto e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
8. Fica esclarecido que o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
9. Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo telefone: (69) 8125-3454 e-mail: 7dalianne@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br.

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade de acordo com a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Porto Velho, ____ de _____ de 2013.

Dalianne Lobo da Costa
Pesquisadora

Assinatura
Participante Ouvido (a)

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS DOS EGRESSOS DE CURSOS DE FISIOTERAPIA DE PORTO VELHO - RO

Pesquisador: Dalianne Lobo da Costa **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 14479113.2.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

240.431 **Data da**

Relatoria: 05/04/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa a ser desenvolvido pela mestrande Dalianne Lobo da Costano Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação da Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo geral: "Investigar as contribuições da formação pedagógica dos supervisores de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO para as aprendizagens teórico-práticas dos egressos em sua ação profissional" e como objetivos específicos: "Descrever como são planejadas as orientações nacionais de formação docente, especificamente dos supervisores de estágio, nos projetos pedagógicos dos cursos de Fisioterapia; Descrever como são executadas as orientações nacionais de formação docente, especificamente dos supervisores de estágio, nos projetos pedagógicos dos cursos de Fisioterapia; Investigar a função dos supervisores de estágio na formação do fisioterapeuta; Identificar como os supervisores de estágio concebem o processo de formação do fisioterapeuta e como observam sua própria ação neste processo e Identificar a percepção dos egressos quanto à contribuição da formação teórico-prática proporcionada pela supervisão de estágio do curso de Fisioterapia para sua atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os possíveis riscos aos participantes da pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente aos temas didáticos-pedagógicos que serão abordados na pesquisa. Os benefícios, segundo a autora, se darão na medida que a pesquisa possibilitar uma resignificação da política acadêmica para a formação pedagógica da



supervisão de estágio formando novos fisioterapeutas com capacidade crítica e reflexiva, preparados para atuar no processo saúde-doença, o que propiciará um melhor atendimento à comunidade que utiliza o sistema público de saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta fundamentação teórica pertinente ao tema a ser pesquisado. A justificativa para a realização da pesquisa se dá em virtude da necessidade de um maior conhecimento a respeito da formação pedagógica e a visão pedagógica dos supervisores de estágio e suas influências na formação profissional dos fisioterapeutas. Em relação à metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória-descritiva, básica e qualitativa. A coleta de dados se dará em três momentos: pesquisa bibliográfica a respeito das concepções de ensino/aprendizagem, formação docente e formação pedagógica e política de formação de professores para o ensino superior; estudo do plano de desenvolvimento institucional, plano de capacitação docente, projeto pedagógico dos cursos de graduação, plano de ensino dos estágios e Diretrizes Curriculares Nacionais da área de Fisioterapia; aplicação de questionário a 18 supervisores de estágio para levantamento da visão da formação pedagógica desenvolvida em dois cursos de Fisioterapia de Porto Velho e realização de entrevista semidirigida com 12 egressos para delineamento do perfil profissional. Os critérios de inclusão para a participação na pesquisa serão: supervisores de estágio de dois cursos de Fisioterapia de IES particulares de Porto Velho que atuaram no período de 2010 a 2012 e egressos dessas instituições que estejam atuando como fisioterapeutas entre 2010 e 2012, sendo excluídos os que não se enquadrarem nos critérios de inclusão e os que se recusarem a assinar o TCLE. Os dados serão analisados através da análise categorial temática fundamentada em Bardin (2011).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está redigido de forma clara e contempla os requisitos previstos na Resolução 196/1996/CNS. Os procedimentos estão claros e as garantias devidamente explicitadas, bem como a disponibilidade da pesquisadora para responder a qualquer pergunta ou dúvida acerca da pesquisa. O protocolo de pesquisa apresenta os Termos de Autorização das duas IES, devidamente assinados, para a realização da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise detalhada do protocolo e considerando as normas estabelecidas na Resolução 196/1996/CNS, o relator se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer do relator aprovado em reunião do colegiado realizado em 05/04/2013.

PORTO VELHO, 08 de Abril de 2013

Assinador por:
LUCINDA MARIA DUTRA DE SOUZA MOREIRA
(Coordenador)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO NA ÁREA DE SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA EM PORTO VELHO - RO

Pesquisador: Dalianne Lobo da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14479113.2.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 650.877

Data da Relatoria: 25/04/2014

Apresentação do Projeto:

trata-se do protocolo de pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, do Departamento de Ciências da Educação, do Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa: Formação Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação o tema versa sobre A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO NA ÁREA DE SAÚDE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA EM PORTO VELHO - RO e será desenvolvida por Dalianne Lobo Costa

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo geral: "Investigar as contribuições da formação pedagógica dos supervisores de estágio dos cursos de Fisioterapia de Porto Velho - RO para as aprendizagens teórico-práticas dos egressos em sua ação profissional" e como objetivos específicos: "Descrever como são planejadas as orientações nacionais de formação docente, especificamente dos supervisores de estágio, nos projetos pedagógicos dos cursos de Fisioterapia; Descrever como são executadas as orientações nacionais de formação docente, especificamente dos supervisores de estágio, nos projetos pedagógicos dos cursos de Fisioterapia; Investigar a função dos supervisores de estágio na formação do

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus João R.

Bairro: Centro

CEP: 73.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)152-2111

E-mail: relatoria@unir.br cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 650.877

fisioterapeuta; Identificar como os supervisores de estágio concebem o processo de formação do fisioterapeuta e como observam sua própria ação neste processo e Identificar a percepção dos egressos quanto à contribuição da formação teórico-prática proporcionada pela supervisão de estágio do curso de Fisioterapia para sua atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

em relação ao Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente aos temas didáticos pedagógicos

que serão abordados durante a pesquisa. - O risco de segurança da informação que será controlado pelo fato de somente a

pesquisadora somente manusear o material da coleta primária dos dados, somente dando publicidade, após os dados serem tratados. - Já com

relação à pesquisadora, o risco é de se deixar influenciar pelas respostas dos sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa pretende alcançar a dimensão social, com benefícios para a comunidade que utiliza o sistema público de saúde, porque, haverá a re-significação da política acadêmica para a formação pedagógica da supervisão de estágio diante de sua importância na formação de novos profissionais da área de saúde com capacidade crítica e reflexiva, preparado para atuar no processo saúde-doença de diversas áreas da fisioterapia

em Porto Velho-RO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está redigido de forma clara e contempla os requisitos previstos na Resolução 196/1996/CNS. Os procedimentos estão claros e as garantias devidamente explicitadas, bem como a disponibilidade da pesquisadora para responder a qualquer pergunta ou dúvida acerca da pesquisa. O protocolo de pesquisa apresenta os Termos de Autorização das duas IES, devidamente assinados, para a realização da pesquisa

Recomendações:

não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise detalhada do protocolo e considerando as normas estabelecidas na Resolução 196/1996/CNS, o relator se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro CEP: 78.000-000

UF: RO Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)182-2111

E-mail: reitoria@unir.br, cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 650.877

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 16 de Maio de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)182-2111

E-mail: reitoria@unir.br, cep.unir@yahoo.com.br

