



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
DOCENTES SUPERVISORES DE ESTÁGIO
CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rosana Niederauer Marques

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
DOCENTES SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR
NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA MARIA, RS**

Rosana Niederauer Marques

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Área de Concentração em Formação de Professores, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Deisi Sangoi Freitas

Co-orientador: Prof^º. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Marques, Rosana Niederauer

O processo de formação pedagógica de docentes supervisores de estágio curricular no curso de fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS / Rosana Niederauer Marques.-2012.

113 p.; 30cm

Orientadora: Deisi Sangoi Freitas

Coorientador: Hamilton de Godoy Wielewicki

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Formação pedagógica de professores. 2. Supervisores. 3. Estágio. I. Freitas, Deisi Sangoi II. Wielewicki, Hamilton de Godoy III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES
SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO
CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA MARIA, RS**

elaborado por
Rosana Niederauer Marques

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Deisi Sangoi Freitas (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki (UFSM)
(Co-orientador)

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Estela Maris Giordani (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Adriana M. R. Maciel (UFSM)

Santa Maria, 27 de abril de 2012.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS

AUTORA: ROSANA NIEDERAUER MARQUES

ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2012.

A formação pedagógica de professores supervisores de estágio no curso de bacharelado em Fisioterapia da UFSM é o nosso objeto de estudo. Apesquisa investigou a formação pedagógica dos docentes desenvolvida na experiência de supervisão de estágio do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Delineamos a investigação por meio dos pressupostos da abordagem qualitativa em educação e, por isso, a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas a treze docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004) auxiliada pelo programa NVivo8. As categorias analíticas foram consideradas simultaneamente: dos autores estudados e do delinear dos dados coletados; assim, constituíram-se em três: a) o perfil de formação e atuação profissional; b) a autoformação; c) as aprendizagens docentes. Concluímos que o perfil de formação e atuação do docente fisioterapeuta pauta-se seja em sua experiência clínica seja de professor. Percebemos que os professores supervisores de estágio apesar de não terem formação pedagógica específica, ao longo de seu percurso elaboraram formas de pensar e agir que os respalda pedagogicamente, lhes conferindo assim a autoridade sobre o seu fazer profissional – supervisionar estágios.

Palavras-chave: Formação pedagógica de professores. Supervisores. Estágio.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE PROCESS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF PRESERVICE INTERNSHIP SUPERVISING TEACHERS IN THE SCHOOL OF PHYSIOTHERAPY AT UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS

AUTHOR: ROSANA NIEDERAUER MARQUES

ADVISOR: Dra. DEISI SANGOI FREITAS

Defense Place and Date: Santa Maria, 27th of April of 2012.

The pedagogical education of university teachers supervising pre-service internship in the School of Physiotherapy at Universidade Federal de Santa Maria (RS) (UFSM) is our object of study. The research investigated the pedagogical education of such teachers developed within the experience of supervising their students' pre-service internship at the School of Physiotherapy at UFSM. The study was grounded on the theoretical assumptions of qualitative approaches for educational research and, therefore, data collection was conducted through semi-structured interviews to thirteen internship supervising faculty of the School of Physiotherapy. Data analysis followed the technique of content analysis as proposed by Bardin (2004), with the aid of NVivo8 software. The analytical categories simultaneously considered have been both the authors studied and the outline of the data collected. Thus, three of those analytical categories have been constituted: a) the educational profile professional activities, b) self-education, c) teaching-learning opportunities for teachers. We conclude that the educational and professional profile of such physiotherapy university teachers, as well as their teaching experience is based on their clinical experiences as a teacher. We realize that, in spite of their lack of formal pedagogical education, such teachers working as internship supervisors, construe elaborate ways of thinking and acting that supports them educationally, thereby giving them authority over their professional activity of supervising clinical internship activities.

Keywords: Pedagogical education of teachers. Supervisors. Internship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação Candidato Vaga dos últimos 5 anos da UFSM.....	20
Quadro 2 – Fisioterapia no ranking dos cursos mais concorridos da UFSM.....	20
Quadro 3 – Médias mais altas (pontuação) com a nota da redação do Vestibular 2011 no Curso de Fisioterapia da UFSM.....	21
Quadro 4 – Resultado ENADE – INEP/MEC, 2004 Conceito Curso de Fisioterapia.	22
Quadro 5 – Resultado ENADE – INEP/MEC – 2004 Ranking das melhores classificações de acordo com o conceito e média de alunos/curso das Universidades Federais	22
Quadro 6 – Supervisores de Estágio do Curso de Fisioterapia da UFSM participantes da pesquisa	53
Quadro 7 – Identificação dos professores	54
Quadro 8 – Delineamento da pesquisa.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de cursos de Fisioterapia no Brasil, 1969-2008	16
Gráfico 2 – Identificação da Amostra.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A SUPERVISÃO DO ESTÁGIO NO BACHARELADO.....	14
2.1 O Curso de Fisioterapia no contexto da educação superior no Brasil.....	14
2.2 Formação docente e a prática da reflexão.....	25
2.3 Saberes da docência no ensino superior	33
2.4 Os estágios curriculares e o Curso de Fisioterapia.....	42
2.5 Os estágios curriculares no Curso de Fisioterapia	46
3 METODOLOGIA.....	51
3.1 Percurso à investigação	51
3.2 Delineamento da pesquisa.....	52
3.3 Participantes da pesquisa.....	53
3.3.1 Critérios de inclusão.....	56
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	56
3.5 Procedimentos de análise dos dados	56
3.6 Procedimentos éticos	60
4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES.....	61
4.1 Trajetórias dos docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia	62
4.2 Perfil de atuação dos docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia.....	66
4.3 Autoformação nas trajetórias dos docentes fisioterapeutas	74
4.4 As aprendizagens docentes	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	102
Apêndice A – Roteiro da Entrevista	109
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
Anexo B – Termo de Confidencialidade.....	112
Anexo C – Termo de Aceite do Orientador.....	113

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a formação pedagógica do docente no estágio curricular supervisionado (doravante ECS ou estágio) no Curso de Fisioterapia da UFSM. Tendo em vista a sua especificidade, a docência na disciplina de Estágio Supervisionado (FSR-1038 e FSR-1039) é ministrada por fisioterapeutas professores e não professores fisioterapeutas. Essa distinção é pautada na ideia de que o fazer pedagógico é aprendido na prática da supervisão, sem a existência de formação pedagógica específica para exercer a docência nessa disciplina. Assim, o que se faz na docência em tal situação tende a ser marcado pelo caráter prático da atividade profissional do fisioterapeuta. Neste trabalho, parto da premissa de que tal caráter prático na condução dessa disciplina, ao longo do tempo, implica um conteúdo formativo do docente que a ministra. Seria possível postular que esse docente, ao longo de sua trajetória de supervisão, teria desenvolvido elementos teóricos e práticos que constituem a sua propriedade pedagógica na condução da formação dos profissionais fisioterapeutas? Quais seriam esses elementos e como seriam desenvolvidos? Como esse profissional constrói sua forma de ser docente no Curso de Fisioterapia na disciplina de ECS? O que pretendemos diante de tais questões, nesta investigação, é desvelar os aspectos da formação pedagógica que os docentes da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Fisioterapia da UFSM desenvolvem ao longo de suas carreiras profissionais como professores.

O aumento significativo da produção científica sobre a pedagogia universitária tem tratado não apenas de questões a respeito da relação ensino-aprendizagem mas também da formação do professor universitário¹. Entretanto, ainda assim, duas são as questões, segundo nossa visão, que ainda desafiam esse campo de investigação. Primeira, a consideração definitiva de que, embora a docência seja exercida em diferentes campos da formação no ensino superior, ela, ainda assim, é formativa e, portanto, implica uma compreensão educativa, pedagógica e didática. A segunda, conseqüência da primeira, é de que, portanto, é preciso incorporar, nos programas de formação do professor universitário, a produção já existente a respeito da pedagogia universitária. Colocadas essas duas questões de fundo, pretendemos problematizar o estágio do Curso de Fisioterapia como campo de produção de conhecimento no âmbito da pedagogia universitária.

¹ Lembramos dos estudos dos autores Morosini (2003), Anastasiou (2007), Zabalza (2004), Grillo (2006), Cunha (2003), Bispo Jr. (2009), Isaia e Bolzan (2009), Cangelosi (2012) dentre outros.

A formação pedagógica de professores universitários tem sido, ao longo do tempo, compreendida pela sua qualificação profissional em cursos de mestrado e doutorado². Ainda hoje, poucos programas de mestrado e doutorado, em que pese serem previstos como o espaço de habilitação legal para o magistério no ensino superior, incluem disciplinas que enfatizam os aspectos pedagógicos da docência universitária. Os professores das diversas áreas e, também, os da saúde desenvolvem formas de atuação profissional a partir de suas experiências, e estas, por sua vez constituem o *corpus* que orienta a sua pedagogia ou o seu modo de ser docente universitário.

No regulamento de estágio do Curso de Fisioterapia, está expressa a finalidade de desenvolver, na formação do fisioterapeuta, uma mentalidade crítica e analítica das oportunidades e dos problemas que norteiam a sociedade e as organizações. O estágio curricular auxilia a cumprir essa tarefa, uma vez que é realizado em diferentes contextos sociais e organizações, como as escolas, clínicas, empresas, hospitais, ambulatórios, instituições credenciadas e comunidade. O estágio propõe especificamente que o aluno vivencie as possibilidades de promoção, prevenção, atenção, reabilitação e manutenção das condições físicas do paciente sob supervisão docente.

O ECS, no Curso de Fisioterapia (CF), compreende diferentes ações, ou seja, abrange desde as atividades de observação até a realização do confronto dos aspectos teóricos pertinente às diferentes áreas de atuação da Fisioterapia, verificados em aula com a prática fisioterapêutica, como a forma de o acadêmico poder responder e solucionar o que foi visto na realidade social e organizacional. Ele abre espaços para o desenvolvimento da interpretação e da reflexão do contexto observado e não apenas à reprodução do que foi ensinado em sala de aula. Na realidade, é um espaço de intervenção técnica e profissional e de construção de saberes, o qual implica uma pedagogia de formação de fisioterapeutas. O estágio oportuniza conhecer e diagnosticar problemas, sugerindo e implementando ações técnicas, gerenciais, sociais e profissionais num todo coerente com as novas perspectivas da profissão.

Para isso, requer planejamento de estudos e atividades coesas aos conhecimentos acadêmicos que vão sendo adquiridos no decorrer do Curso de Fisioterapia. No entanto, no seu desenvolvimento, pode surgir algo não previsto como fator importante para a descoberta dos problemas e oportunidades, portanto, a flexibilidade do planejamento de estudo é algo fundamental no momento em que se interpreta a realidade na qual o acadêmico vai estagiar.

² Inclusive no que tange aos dispositivos legais, como, por exemplo, o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O estágio pode também revelar-se um espaço de aprendizado de vida, pois é uma etapa de transição importante para orientando quanto para supervisor. Isso porque, se, de um lado, é o momento em que o acadêmico realmente desperta e se vê de frente a uma realidade iminente, o mercado de trabalho, que até então ele esteve distante, de outro, ele se depara com o confronto real da teoria na sua prática. Então se dá conta que o estágio representa uma oportunidade de associar e aprimorar os conhecimentos adquiridos durante o curso, e que as habilidades que o profissional precisa desenvolver para saber fazer estavam latentes e podem agora se manifestar, representando um diferenciado posicionamento pessoal face às exigências da sociedade.

O interesse em realizar esta pesquisa provém da curiosidade e da necessidade de sistematização da experiência de supervisão dos estágios curriculares do Curso de Fisioterapia, pois, enquanto docente desta universidade, além da docência em disciplinas teórico/práticas³ em Fisioterapia, sempre desenvolvi atividades relativas à supervisão de estágios curriculares. Essas atividades me proporcionaram reflexões acerca da formação que o bacharel em Fisioterapia constrói, empiricamente, na sua prática de ensino, o percurso como supervisor de estágios, uma vez que não possui formação específica para tal. Nessa condição, o fisioterapeuta, de repente, se vê professor. As aprendizagens realizadas ao longo do percurso docente, aos poucos foram se tornando percebidas na atuação profissional no Curso de Fisioterapia da UFSM, principalmente nos momentos em que fazíamos as orientações dos estágios. Contudo, a curiosidade em desvelar o que os demais colegas supervisores haviam construído em suas experiências conduziu-nos a imaginar que talvez houvesse elementos comuns e que estes, se revelados, poderiam vir a constituir o *corpus* teórico-metodológico acerca das orientações de estágio no Curso de Fisioterapia. As experiências, então, não mais seriam experiências individualizadas nas disciplinas de estágio do curso, mas poderiam tornar-se reveladoras de um conjunto de “saber fazer” a respeito da formação profissional do fisioterapeuta. Este primeiro desvelar pretendido nesta investigação, por sua vez, pode constituir-se em um momento fértil no qual nós professores universitários, não apenas produzimos conhecimentos em nossos campos de investigação, mas talvez possamos também construir conhecimentos no campo de nossas ações e práticas formativas. Esse movimento inicial é imprescindível para a tomada de consciência “do como” construímos dinamicamente a nossa prática profissional de professores universitários para que possamos revisá-la,

³ Todas as disciplinas que ministro dentro do Curso de Fisioterapia, com exceção do estágio que tem apenas carga horária prática, as outras três são teórico/práticas.

aprimorá-la e transformá-la na direção de sua qualificação, bem como a contribuição para a tomada de consciência do grupo de professores e, portanto, de aprendizagens do grupo.

Entendemos que, atuando na formação de profissionais em nível superior (também, em muitos casos, possíveis futuros professores), a dimensão pedagógica pode contribuir no sentido de qualificar a atuação do professor e, também, de promover contribuições para a sistematização do saber-fazer pedagógico nas orientações de estágio no Curso de Fisioterapia. A temática da formação do profissional fisioterapeuta no Curso de Fisioterapia é ainda pouco explorada, tendo em vista a característica da formação de bacharelado. Contudo, o fato de este ser um curso de formação profissional no ensino superior implica que se tenha uma pedagogia de formação, embora concebendo esta um conhecimento tácito. Por isso, é relevante desvelar a “pedagogia implícita” dos formadores no processo de supervisão dos estágios curriculares.

Esta discussão neste momento é fundamental, pois estamos vivendo em tempos de renovação das gerações de professores na UFSM, no Curso de Fisioterapia. O Curso de Fisioterapia nos próximos anos deverá ter - em função da iminente aposentadoria de muitos professores - uma renovação em seu quadro docente, com potenciais novos profissionais formadores assumindo, dentre outras, a função de supervisionar estágios. Toda trajetória e história de constituição dos saberes e do percurso de formação do fisioterapeuta, principalmente no que se refere aos estágios desenvolvidos até então, podem ser desvelados e assim passar de conhecimento tácito para conhecimento explícito permanecendo como acervo para as próximas gerações.

Discutir a Prática da Supervisão de Estágio Supervisionado é também de extrema importância no campo da Fisioterapia, pois remete à consciência de suas noções acerca do tema em questão. Talvez essa discussão possa contribuir para que o educador no campo da Fisioterapia explicita sua prática de modo a considerar a dimensão pedagógica e assim propor novas direções para o processo de ensino/aprendizagem.

A partir das considerações apresentadas, evidenciamos o seguinte problema de pesquisa: **qual é (ou como se dá) a formação pedagógica dos docentes supervisores de estágio curricular supervisionado no Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS? (que processo de formação docente é esse que acontece na prática da supervisão?)**

Assim, diante da amplitude do problema formulado, questões norteadoras são propostas:

- O que levou e/ou tem levado os professores a assumirem a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso?

- Quais aprendizagens os professores de ECS acreditam desenvolver ao longo do tempo na prática de supervisão sobre o seu fazer docente?
- Que elementos pedagógicos os professores relatam desenvolver em sua prática de supervisão?
- Que reflexões realizam sobre sua prática docente na supervisão dos ECS?

A pesquisa tem por objetivo investigar o processo de formação pedagógica de docentes no estágio supervisionado do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Específicos:

- Entender o perfil dos professores supervisores de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Fisioterapia a partir de suas trajetórias;
- identificar como os professores supervisores de estágio desenvolvem sua autoformação durante sua prática profissional;
- analisar os elementos pedagógicos que os professores relatam que desenvolveram em sua prática de supervisão a partir das aprendizagens de seus alunos;
- conhecer as reflexões que estes professores realizam sobre sua prática docente na supervisão dos ECS.

Com o intuito de aprofundar o estudo, buscou-se na literatura subsídios que elucidassem tais questões e organizou-se a pesquisa da forma como segue.

O próximo capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, elaboramos uma perspectiva acerca do Curso de Fisioterapia no contexto da Educação Superior no Brasil. A segunda parte traz a discussão a respeito da formação docente e a prática da reflexão. Na terceira, construímos a fundamentação teórica dos saberes da docência no ensino superior (ES). E, por fim, especificamos a questão dos estágios curriculares no Curso de Fisioterapia.

No capítulo três, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos pelos quais foi construída esta investigação.

E, no quarto capítulo, desenvolvemos a análise dos dados, elaborando as discussões e apontando os nossos achados de pesquisa. Por fim, apresentamos nas considerações finais as nossas sínteses e reflexões.

2 A SUPERVISÃO DO ESTÁGIO NO BACHARELADO

2.1 O Curso de Fisioterapia no contexto da educação superior no Brasil

Buscamos, inicialmente, revelar alguns dados do Curso de Fisioterapia no Brasil a fim de compreender em que contexto está inserida a realidade que investigamos. Não pretendemos esgotar os dados, mas oferecer uma moldura pela qual se torna mais compreensível a problemática de pesquisa.

No princípio, a Fisioterapia utilizava-se de recursos naturais e dos movimentos humanos para restituir a saúde e tratar de dores e doenças e, ainda, na China, havia registros antigos de cura pelo movimento (BARROS, 2002). Este primeiro sentido ainda permanece atual para a terapêutica na Fisioterapia:

A Fisioterapia, desde seus primórdios, era considerada uma subdivisão da Medicina Física, um ramo da Medicina especializada na reabilitação. Trata-se da atuação terapêutica por meio do movimento (cinesioterapia), da massagem (massoterapia) da eletricidade (eletroterapia), do calor (termoterapia), do frio (crioterapia), dentre outros (MOTA, 2007, p. 15).

O surgimento desta profissão está intimamente relacionado ao pós-guerra, quando houve a necessidade de tratar das pessoas fisicamente lesionadas. As perdas parciais ou totais dos membros, paralisias e atrofia são exemplos do objeto de trabalho da Fisioterapia em sua gênese. Lembram Rebelatto e Botomé (1999) que, na segunda guerra mundial, as escolas de Cinesioterapia foram criadas com o intuito de formar profissionais para reabilitar os lesionados durante os confrontos. No Brasil, com a proliferação do número de sequelados da poliomielite em 1929, a profissão de fisioterapeuta, embora na época fosse uma profissão de nível técnico, foi criada, e sua expansão está ligada ao tratamento de problemas de acidente de trabalho. Conforme Bispo Jr. (2009), com o Decreto Lei 938, de outubro de 1969, esse curso foi regulamentado no Brasil como profissão de nível superior, período em que o país vivia a ditadura e em que a população encontrava-se com problemas epidemiológicos e com uma infraestrutura sanitária deficitária.

Segundo Rebelatto (1987) o primeiro Curso de Fisioterapia em nível superior, para formar profissionais que atuassem em reabilitação, surgiu em 1956 e tinha duração de um ano. Em 1959, alguns profissionais médicos brasileiros, através de contatos com órgãos

internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS) e World Confederation for Physical Therapy (WCPT), fundaram o Instituto Nacional de Reabilitação onde eram formados profissionais fisioterapeutas. Neste mesmo ano foi fundada a Associação Brasileira de Fisioterapia, associada ao (WCPT).

Nas universidades brasileiras a formação dos profissionais na Fisioterapia estava baseada na “transmissão” de informações e em formas de atuação já elaboradas, em sua maioria, por autores estrangeiros, preocupados com outro contexto social. Assim, em cada área e em seu conjunto, a universidade brasileira ainda necessita buscar caminhos próprios, a fim de garantir a concretização de seus objetivos ou, no mínimo, indicar uma direção mais adequada para alcançá-los. Partindo da suposição de que uma universidade possa ser entendida como um núcleo de produção e divulgação de conhecimento científico, como local de formação de profissionais, com o ensino e conseqüente atuação voltados para os problemas da sua população, parece pouco provável que a mera reprodução de informações, vindas de uma realidade alheia, seja adequada para o próprio contexto social.

Conforme Rebellato (2002), a Fisioterapia sofreu muitas transformações ao longo de sua história. Desde a origem, esteve voltada ao indivíduo doente, porém, com o passar do tempo, evoluiu e foi se tornando uma atividade voltada a restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente. Passa, então, a ter uma maior preocupação com o bem estar das pessoas, não mais priorizando a doença e a cura desta, mas voltando-se à atenção preventiva mais do que curativa, visando à qualidade de vida almejada pelo ser humano. Essa perspectiva de Fisioterapia é ressaltada por Ferreira e Botomé, citados por Vitta (1999, p. 28), quando relatam que os diferentes níveis de atuação profissional na área da saúde também podem ser observados no que diz respeito a “tratar” ou “alterar” o comportamento humano. Vitta diz que

nos últimos anos, a Fisioterapia, enquanto uma profissão do campo da saúde, tem destinado uma certa atenção à assistência preventiva. Isto se tem dado tanto formalmente, através das disciplinas curriculares referentes à prevenção das disfunções, quanto através de iniciativas individuais de docentes e de clínicos que têm buscado formação pertinente para a realização dessa forma de assistência (1999, p. 24-25).

No que se refere ao crescimento como escola, Bispo Jr (2009) salienta que, quando foi regulamentada a profissão de Fisioterapia, havia, no Brasil, apenas 6 cursos e, depois de 15 anos, surgiram mais 16, totalizando então 22 em 1984. “A partir da segunda metade dos anos 1990 a abertura de novos cursos aumentou de maneira exponencial entre 1995 e 1998, de 63 para 115, o que corresponde a um crescimento de mais de 80%.” (p. 658-9). Continua o autor

dizendo que o crescimento foi muito maior entre 1999 e 2003, quando de 115 passou para 298 cursos; contudo, nos 10 anos posteriores, elevou-se a um total de 479 cursos.

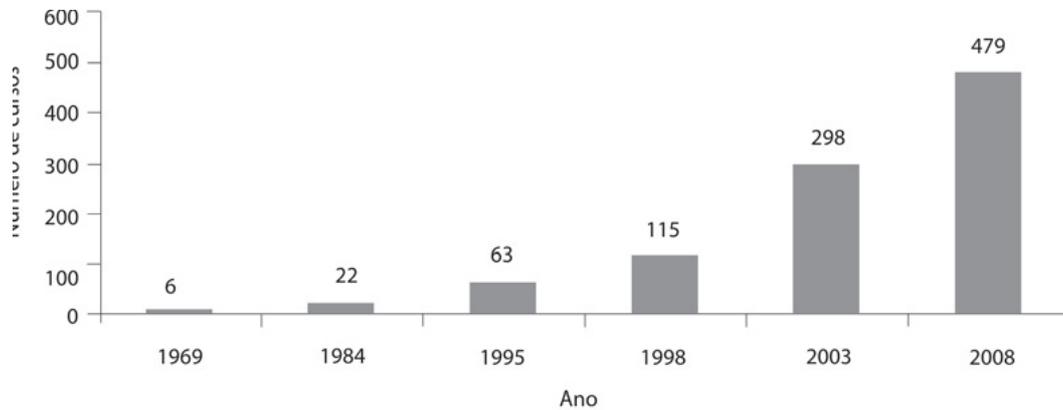


Gráfico 1 – Número de cursos de Fisioterapia no Brasil, 1969-2008

Fonte: Bispo Jr. (2009, p. 658).

Mas, foi com a expansão do ensino superior em 1990 que aumentou o número de cursos e vagas no Brasil por duas motivações: em primeiro lugar, por almejar corrigir o déficit da escolaridade no país (NEVES, RAIZER e FACHINETTO, 2007) e, em segundo lugar, por almejar criar novos cursos, pela atribuição de grande valorização desta pela sociedade. Neste contexto, a Fisioterapia foi o curso da área da saúde que mais cresceu neste período. Segundo Coury (2009), os dados do INEP demonstram que, no período de 1991 a 2004, as matrículas dos alunos cresceram em 741,5% em relação à média nacional de outros cursos, que é de 150,7%.

Em 2002, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para a área da Fisioterapia e, assim, estabeleceu as orientações comuns para a oferta dos cursos superiores nesta área em todo o Brasil. Mesmo diante desse quadro, a formação do fisioterapeuta tem enfrentado uma série de inquietações que correspondem não apenas à evolução da própria área, mas também a novos desafios e exigências, tais como as diretrizes curriculares, os padrões mínimos de qualidade para os cursos de Fisioterapia e, no contexto da UFSM, as discussões sobre a Reforma Curricular do Curso de Fisioterapia. Aproveitando o momento, levantam-se todas essas questões, tentando-se vislumbrar saídas que merecem reflexões profundas a respeito de nossas práticas enquanto docentes desta Instituição.

A conceituação do que venha a ser a Fisioterapia e a Saúde e suas inter-relações, para melhor qualificar o profissional e torná-lo apto a atuar no novo modelo do Sistema de Saúde, o qual entende o homem como um todo e a multipluralidade da determinação da doença, deve formar profissionais generalistas, com perfil de formação contemporânea com referenciais universais de qualidade.

No que diz respeito à legislação, a definição de Fisioterapia, segundo a Resolução do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), Decreto 9.640/84, Lei 8.856/94, é de que esta

É uma ciência da Saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinético-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 e da sinergia funcional de órgãos e de sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais.

Antes de avançar nessa discussão, recorreremos ao Artigo nº 196 da Constituição Federal de 1988, para, a partir dele, reiterar a definição a ser usada neste trabalho de que:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

O curso do qual estudamos a formação pedagógica dos docentes no estágio curricular de Fisioterapia está situado na Universidade Federal de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul. Esta universidade é referência em vários aspectos, sobretudo na área da atenção à saúde e também de pesquisa. Foi criada em 1960 e foi a primeira universidade situada fora das capitais estaduais, sendo, portanto, o marco da descentralização do ensino público superior. (PPC/Fisioterapia, 2007).

A graduação em Fisioterapia, assim como todos os cursos da área da saúde, está lotada no Centro de Ciências da Saúde. Surge em 1977, juntamente com o Departamento de Fisioterapia e Reabilitação, através do Parecer 194/77 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. Foi reconhecida pela Portaria nº 58, do Ministério da Educação e Cultura, emitida em 16/01/1980. O currículo do curso foi regulamentado pelo Parecer CNE/CES 1.210/2001 e Resolução CNE/CES 04/2002.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC/Fisioterapia, 2007, s/p) define que seu “currículo se fundamenta no princípio de que a aprendizagem não se dá de forma instantânea,

tampouco pelo acúmulo de informações técnicas ou simples repetição de técnicas ou procedimentos”. Outro princípio que rege o currículo do curso é a flexibilidade, que, segundo o PPC/Fisioterapia, objetiva a participação ativa e comprometida do aluno em sua formação. Com isso, o aluno deve buscar a complementação de seus estudos, e cabe ao curso e aos professores estimulá-lo “a eleger seus próprios objetivos, métodos e estilos de aprendizagem”. Embora estimulado aos seus estudos complementares, o PPC/Fisioterapia deixa claro que o acadêmico não deve perder de vista o objeto da sua ciência, qual seja, o movimento humano.

O PPC/Fisioterapia, em relação aos estágios curriculares, estabelece que “a proposta curricular deve inserir o aluno em atividades práticas de observação já nos primeiros semestres do curso, evoluindo a partir do terceiro semestre para práticas de atuação assistida” (2007, s/p). Essa prática inicial é voltada à atuação em promoção e prevenção, para, depois, evoluir para práticas de atenção e reabilitação em saúde nos semestres finais, momento este em que os futuros profissionais realizam os estágios curriculares, evoluindo em práticas de atenção de baixa, média e alta complexidade. Além disso, prevê que o acadêmico do curso aprenda a aprender, exercer a crítica e atuar em equipe, pares ou individualmente, considerando o meio em que está inserido e agindo de modo integrado e com qualidade. Assim, tais princípios estão consonantes com as Políticas Públicas do Ensino Superior no Brasil e, de modo direto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Fisioterapia - DCN/Fisioterapia.

O perfil desejado para formar os profissionais fisioterapeutas é que estes sejam capazes de resolver problemas de saúde em todos os níveis de atenção bio-psíquico-social, podendo ser inseridos nos sistemas públicos e privados e atuar em todos os níveis de atenção à saúde com rigor científico e intelectual. As áreas de atuação, regulamentadas pelo COFFITO, com respaldo nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, são a Fisioterapia Clínica, desenvolvida em hospitais, consultórios e centros de reabilitação, a Saúde Coletiva, voltada à comunidade, a Educação no Ensino, Pesquisa e Extensão, e ainda à Indústria de equipamentos de uso fisioterapêutico e o esporte, (PPC/Fisioterapia, 2007). O curso oferta 40 vagas por ano com duplo ingresso (os 50% melhores classificados ingressam no primeiro semestre, e os demais, no segundo semestre).

De acordo com o PPC / Fisioterapia:

O Curso de Fisioterapia da UFSM tem por objetivo dar formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, ao profissional para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Proporcionar visão ampla e global, de respeito aos princípios bioéticos e culturais do indivíduo e da coletividade. Capacitar ao estudo do movimento humano em todas as suas formas de

expressão e potencialidades, quer seja nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer seja nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando preservar, desenvolver, reabilitar e restaurar a integridade de sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional, seleção e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação. (PPC/Fisioterapia, 2007, s/n).

O papel do docente, conforme o (PPC/Fisioterapia, 2007), é o de instigar no aluno a dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem, “colocando em destaque a relação professor aluno e a relação terapeuta paciente” (s/n). Conforme ainda esse documento, os docentes devem fomentar no aluno que “a relação terapeuta paciente deve incluir, além de procedimentos específicos, a capacidade de ouvir, compreender, de atender as necessidades em busca de sua causa e de ser capaz também, de dar explicações que se traduzam em processo educativo”. Ressaltamos, ainda, que o PPC/Fisioterapia estabelece que a relação pedagógica deve estar centrada no aluno,

propiciando o autoconhecimento, proporcionado pela autoformação assistida, sendo o aluno responsável e autônomo pelo seu aprendizado. [...] deverá possuir elevada qualificação profissional, com comprovado saber na área de atuação, agregando competência no domínio de conteúdos, e no domínio das técnicas pedagógicas. Deverá também estar comprometido com a formação e atualização permanente, além de manter uma postura ética condizentes com os preceitos da profissão. (PPC/Fisioterapia, 2007, s/n).

Apesar de o curso ter um perfil profissional prático e técnico de atuação na saúde, este prevê uma formação humanizada e uma atuação do professor que prepare o aluno, considerando a integralidade de sua formação, (PPC/Fisioterapia, 2007). Desde sua fundação, até a presente data, o Curso já graduou 1.112 Fisioterapeutas até 2010⁴ e possui atualmente 186 alunos matriculados⁵. Hoje, o ingresso no Curso de Fisioterapia se dá da seguinte forma, segundo fonte obtida junto ao Departamento de Controle e Registro Acadêmico (DERCA): oito alunos são ingressantes pelas vagas do PEIES⁶ e trinta e dois pelas do vestibular. Conforme dados obtidos na Comissão Permanente de Vestibular (COPERVES), a relação candidato vaga, dos últimos cinco anos, no vestibular para Fisioterapia da UFSM, consta no quadro a seguir:

⁴ Conforme informações obtidas junto à Coordenação do Curso, mediante consulta ao Sistema de Informações para o Ensino (SIE).

⁵ Dados informados pela Coordenação do Curso, conforme dados obtidos no Departamento de Registro e Controle Acadêmico da IES (DERCA).

⁶ A Universidade Federal Santa Maria (UFSM) organiza o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (Peies), como uma alternativa de ingresso, que dispensa a necessidade da realização do vestibular tradicional. A UFSM reserva 20% das suas vagas em processos seletivos para os alunos que obtiveram um bom desempenho no Peies 2011. Fonte <http://www.inscricoesvestibular.com/peies-2011>, acesso em 12/09/2011.

ANO	VAGAS	INSCRITOS	CANDIDATO X VAGA
2011	35	537	15,34
2010	34	451	13,26
2009	32	452	14,13
2008	32	455	14,22
2007	32	606	19,31

Quadro 1 – Relação Candidato Vaga dos últimos 5 anos da UFSM

Fonte: COPERVES (2011)

A relação candidato vaga nos últimos anos tem se mantido com médias próximas, não obstante existirem na cidade de Santa Maria, outras IES que ofertam o mesmo curso. Observando as médias do vestibular em relação à demanda geral da Universidade Federal de Santa Maria, o Curso de Fisioterapia permanece entre o sexto e sétimo dos cursos mais procurados, como mostra o quadro 2, dentre eles medicina, arquitetura, direito, psicologia e odontologia.

	Relação Candidato x Vaga			Classificação		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Arquitetura e Urbanismo	21,00	17,83	33,00	2°	2°	2°
Direito (diurno)	18,31	16,31	25,56	3°	3°	3°
Direito (noturno)	16,53	15,09	23,78	4°	4°	4°
Engenharia Civil	-	-	17,08	-	-	7°
Fisioterapia	14,13	13,26	15,34	7°	6°	9°
Medicina	48,88	40,31	80,14	1°	1°	1°
Medicina Veterinária	-	-	15,95	-	-	8°
Odontologia	15,89	-	20,09	6°	-	6°
Psicologia	16,30	14,50	23,35	5°	5°	5°

Quadro 2 – Fisioterapia no ranking dos cursos mais concorridos da UFSM

Fonte: COPERVES (2011)

No quadro 3 constam as médias dos alunos nos vestibulares para Fisioterapia nos cinco últimos anos.

Fisioterapia	1º Classificado	2º Classificado	3º Classificado	4º Classificado	5º Classificado
2011	97,51	97,02	95,06	93,60	92,51
2010	75,50	66,65	64,05	63,40	63,30
2009	122,6	118,70	117,80	116,20	114,40
2008	113,15	111,20	110,95	108,30	108,05
2007	125,40	120,70	115,25	113,95	112,42

Quadro 3 – Médias mais altas (pontuação) com a nota da redação do Vestibular 2011 no Curso de Fisioterapia da UFSM

Fonte: COPERVES (2011)

Os dados quantitativos sobre o Curso de Fisioterapia fazem referência ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁷.

Considerando a avaliação do Enade em 2004, o curso obteve a nota máxima. E, no ano de 2007, quando foi avaliado novamente, a sua nota não chegou a ser finalizada em função de carência de dados referentes aos laboratórios. Também no ano de 2010, o Curso de Fisioterapia foi avaliado (a avaliação é trianual), e o resultado foi divulgado em novembro de 2011⁸. Podemos dizer, em relação a estes dados, que, dentre os cursos da área da saúde, o Curso de Fisioterapia na IES é um dos cursos com destaque. O desempenho do Curso de Fisioterapia da UFSM também foi constatado na classificação promovida pelo Guia de Estudante da Editora Abril, a qual lhe atribuiu o selo Cinco Estrelas⁹, considerando-o de

⁷ É um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. O Enade tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades. Visa o ajustamento do aluno às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas não vinculados diretamente ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (MANUAL/ENADE, 2011).

⁸ Informação obtida junto à Procuradoria Institucional Educacional UFSM. Gabinete Reitor/ PROPLAN.

⁹ Informação obtida por meio de memorando circular do Pró-reitor adjunto de Graduação enviado a todos os professores do curso, em 15/09/2011.

excelência. Expomos no quadro 4 o resultado dos cursos avaliados da UFSM e o respectivo conceito para visualizar a posição do Curso de Fisioterapia.

Curso Avaliado	Conceito
Agronomia	4
Educação Física	5
Enfermagem	4
Farmácia	4
Fisioterapia	5
Fonoaudiologia	4
Medicina	5
Medicina Veterinária	5
Odontologia	5
Zootecnia	4

Quadro 4 – Resultado ENADE – INEP/MEC, 2004 Conceito Curso de Fisioterapia.
Fonte: INEP/MEC

A excelência do curso pode derivar, dentre outros fatores, da formação dos professores e das atividades formativas que desenvolvem, mais uma razão para empreender nossa pesquisa. Ou seja, trata-se de, com nossa pesquisa, adentrar nos meandros desta questão, tendo como ponto chave o estágio curricular.

Instituição	Média alunos	Nº Cursos avaliados	Conceito 4 ou 5
UF Minas Gerais	4,51	10	10
UF Santa Maria	4,03	10	10
UF Paraná	3,94	10	10
UF Paulista J. Mesquita f ^o	4,01	10	9
UF Rio Grande do Norte	3,66	9	8
UF Goiás	3,48	8	8
UF Espírito Santo	3,94	8	7
UF Rio Grande do Sul	3,84	8	7
UF Rio de Janeiro	3,72	9	7
UF Piauí	3,49	8	7
UF Paraíba	3,01	10	7
UF Alagoas	2,87	9	6
UF Mato Grosso	3,40	8	6
UF Santa Catarina	3,04	8	5
UF Pernambuco	2,75	10	5
UF Bahia	2,49	9	4

Quadro 5 – Resultado ENADE – INEP/MEC – 2004 Ranking das melhores classificações de acordo com o conceito e média de alunos/curso das Universidades Federais

Fonte: INEP/MEC, UFSM. Elaborado pelo CPD, UFSM.

As mudanças ocorridas na Política Educacional Brasileira de Ensino Superior no Brasil, especialmente nos últimos anos, tendo em vista as reformas, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96 20/12/1996) e das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia (com parcerias do MEC com o MS), quiseram modificar a lógica de estruturação do currículo no ensino superior, tendo como eixo articulador os processos de aprendizagem. Na concepção, organização e dinâmica curricular vigente estão imbricados os movimentos da ciência contemporânea como um todo, especialmente da área da educação e da saúde. Se, por um lado, do ponto de vista das teorias educacionais de educação superior no Brasil, o currículo dos cursos de graduação seguiam um paradigma curricular linear, com as reformas empreendidas, houve a intencionalidade de implementar nos currículos uma formação dialético-dialógica que contemplasse maior flexibilidade, interdisciplinaridade, qualidade e integração com o contexto social da realidade do profissional que se deseja formar. Por outro lado, do ponto de vista da concepção de saúde e de formação de profissionais em saúde, passou-se de uma concepção biologicista¹⁰ para uma concepção de saúde social e comunitária.

Com essa nova perspectiva, a preocupação foi de formar profissionais em nível superior para implementar tais mudanças, as quais estavam sendo preconizadas nas Políticas Públicas de Saúde bem como nos documentos oficiais. Foi neste mesmo movimento em que se instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS)¹¹, o qual, a partir de então, passa a necessitar também de profissionais com essa nova visão de saúde.

Antes das mudanças na Política Educacional Brasileira, principalmente no ensino superior, a lógica de organização curricular na área da saúde era esta ser considerada como grade curricular composta por núcleos (básicos, pré-profissionalizantes, profissionalizantes, estágio). Com a aprovação da nova LDB 1996 e com as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação (com parcerias do MEC com o MS), houve uma mudança na estrutura curricular dos cursos de formação na área da saúde, ou seja, com as reformas do Ensino Superior, a concepção passou a estar voltada à atenção integral do ser humano e a uma visão de contexto

¹⁰ A nova concepção de saúde, difundida mundialmente a partir da Carta de Otawa e da 8ª Conferência Nacional da Saúde, instituiu a visão integral da atenção à pessoa focando nos aspectos sociais, familiares, estilo de vida, emocionais e profissionais. Assim, os valores promovidos eram os da qualidade de vida e da prevenção e não mais apenas os centrados na concepção biologicista.

¹¹ O SUS foi criado oficialmente a partir das Lei 8.080/1990 e Lei 8.142/1990 “é o arranjo organizacional do Estado Brasileiro que dá suporte à efetivação da política de saúde no Brasil, e traduz em ação os princípios e diretrizes desta política [...] foi instituído com o objetivo de coordenar e integrar as ações de saúde das três esferas de governo e pressupõe a articulação de subsistemas verticais (de vigilância e de assistência à saúde) e subsistemas de base territorial – Estaduais, Regionais e Municipais – para atender de maneira funcional às demandas por atenção à saúde” (VASCONCELOS e PASCHE, 2006, p. 531; p. 533).

social. Desta forma, a lógica da formação é articulada pela visão do ser humano em seus diferentes estágios evolutivos que são: a criança, o adulto e o idoso, inseridos nos contextos sociais. A lógica da articulação do currículo é por módulos integrativos articulados com essa visão integral do ser humano nos diversos estágios evolutivos. Assim, todas as disciplinas, inclusive os estágios, estão correlacionados com este ser, que é o núcleo articulador, para resolver as suas problemáticas de saúde.

Além disso, observa-se um movimento de mudanças na lógica da estruturação do currículo dos cursos de medicina, instituindo a metodologia da aprendizagem por meio de resolução de problemas (PBL).¹² Anastasiou e Alves (2007) postulam que os cursos de medicina vêm alterando seu formato curricular de grade para matriz integrativa. Essa se propõe superar o modelo em grade como coleção de disciplinas, buscando uma articulação de saberes entre as diversas áreas, oferecendo uma formação profissional que integre ações de ensino e de aprendizagem. E, decorrente disso, uma nova forma de organização do processo de ensinar e de aprender.

Segundo as autoras citadas anteriormente, os cursos da área da saúde, iniciando pelo curso de medicina, têm paulatinamente mudado o seu modo de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Para elas ainda, os professores têm demonstrado uma mudança no sentido de ultrapassar a percepção da importância do domínio do conteúdo, ou seja, do saber aquela determinada área específica para o reconhecimento da necessidade daqueles conhecimentos. Desse modo, os professores começam a preocupar-se não apenas com o repassar o conhecimento para o aluno, mas efetivamente com a apreensão, com a aprendizagem desse aluno.

Percebemos que existe um movimento nos cursos da área da saúde para implementar tais mudanças na formação dos novos profissionais e, nesse sentido, observamos também a importância de estudar a formação propiciada no Curso de Fisioterapia. O estágio constitui-se, então, espaço de embates e de transformações entre as políticas públicas, os cursos de graduação, a formação por eles oferecida, bem como o lugar onde estão evidenciadas as exigências formativas do corpo docente para responder a estes desafios.

¹² A sigla significa *Problem-Based Learning* que é um método que consiste na atividade autônoma do acadêmico, o qual ocupa o centro da aprendizagem. A organização didática da aula parte sempre de situações problemas a partir das quais os conteúdos são abordados, portanto, a lógica didática não parte de primeiro passar o princípio teórico e posteriormente fazer com que o aluno aplique. Consiste em gerar a necessidade do conhecimento para ser aplicado a uma situação concreta, o que força o acadêmico a tornar o conhecimento significativo e elaborado a partir de uma finalidade real, favorecendo o desenvolvimento do profissional.

2.2 Formação docente e a prática da reflexão

Para Maciel (2003), em uma época caracterizada por transformações sociais que incidem sobre o papel do professor, não se trata mais de hipervalorizar a qualificação enquanto titulação, mas, sim, de abordar o papel do professor universitário na docência. Porém, assiste-se a uma supervalorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos sociais e, no que se refere à educação, isto parece não ser diferente. Nesse sentido, entendemos quando Maciel (2009) nos alerta que o mestrado e doutorado em muitas instituições tornam-se indicadores de formação, mas com uma ideia de qualificação e titulação acadêmica. Neste contexto, está incluída a figura do educador e os seus saberes, seus cuidados de si, que servem de base para a sua prática educativa. Saber este, porém, que não pode ser reduzido apenas a esta lógica de titulações e produções porque apenas isto não constitui a formação docente.

Segundo Tardif (2002, p. 23), “a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, [...], sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida serem colocados na prática.” Nesse aprendizado cabia ao aluno o esforço de compreender o conteúdo repassado pelo docente, sendo que o mesmo lhe seria cobrado em forma de avaliação. O professor então era o centro do processo, e o insucesso da aprendizagem era atribuída aos alunos que não estavam aptos a aprender. O professor não se questionava a respeito de seu modo de organização do trabalho pedagógico, pois a lógica de sua ação era pautada na eficiência da transmissão de saberes. Essa compreensão, há muito já questionada e superada do ponto de vista das teorias educacionais, ainda permanece presente na pedagogia universitária, tendo em vista o descrédito ou mesmo a falta de compreensão dos fundamentos e finalidades da ação educativa humana no contexto da formação superior. Ainda hoje, entende-se que, para exercer o ensino universitário, basta a qualificação do mestrado e do doutorado, excluindo-se a possibilidade de compreensão da natureza da atividade docente. Esse pensamento, ainda dominante nas universidades¹³, permanece vivo em muitas das práticas do contexto universitário como, por exemplo, as avaliações docentes pautadas apenas na produção do currículo *lattes*, sem considerar o seu trabalho docente, o qual também não está articulado com a sua atividade de pesquisa. Assim, o professor ensina conhecimentos os quais não pesquisa e pesquisa conhecimentos que não

¹³ Vasconcelos (2000), Maciel (2003).

ensina. Contudo, a sua avaliação docente é relativa apenas ao que produz em sua atividade de pesquisa.

No entanto, a prática profissional do professor universitário se constitui nas descobertas empíricas que realiza ao longo de sua carreira docente. Constitui-se professor universitário na prática, e por meio de suas experiências e tomadas de consciência, aos poucos constrói um repertório pedagógico próprio. Todavia, não possui condições de em si mesmo reelaborar, repensar ou até mesmo verificar se a sua construção realizada está conduzindo a processos formativos de elevado impacto de formação, tal qual a formação de nível universitário preconiza até mesmo nos documentos oficiais como, por exemplo, na LDB, DCN-Fisioterapia, PPC-Fisioterapia.

Portanto, pretendemos discutir a formação docente dos professores de ensino superior em seu aspecto pedagógico e, nesta direção, Grillo (2006) esclarece que “é comum encontrarem-se docentes no ensino superior que iniciam as suas atividades, desconhecendo a complexidade da profissão e o que é esperado hoje do ensino e do professor” (p. 60). E, em nosso caso, também no curso que investigamos, identificamos esta mesma condição dos professores do ensino superior. O que nos instiga é como são construídas as referências pedagógicas no decorrer da atividade docente. A docência é considerada por Pimenta e Anastasiou (2002) um processo continuado de formação que ocorre no percurso da experiência. Também Isaia e Bolzan (2009) referem que “o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência”. Freire (1996), por sua vez, compreende que a experiência enquanto aluno é basilar para o exercício da docência, que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Diante desses argumentos, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. Essa acepção remete ao conceito de autoformação em Garcia (1999). Para o referido autor, o conceito de autoformação é um processo que decorre da autonomia do sujeito em se responsabilizar pela sua própria construção, desde a definição dos objetivos, processos, instrumentos até os resultados. Nesse caso, entendemos que se trata de um processo cuja intencionalidade é explícita, não deriva apenas da experiência. Segundo Garcia (1999), é o processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e as mantêm sob controle.

Buscando os traços históricos da Educação Superior no Brasil, com a Reforma do Ensino Superior ocorrida por força da Lei 5.540/68, houve um processo de desapropriação da atividade docente, com a extinção da Cátedra e com a Departamentalização, visto que, doravante, não seria mais ele, o professor, o intelectual que pensa, planeja e desenvolve a sua

área com as suas pesquisas e programas de formação, mas essa agora passa a ser propriedade administrativa e burocrática de um órgão gestor. Com tal mudança na estrutura de responsabilidade das funções docentes, o educador passa a exercer outro papel diante da “racionalização administrativa e modernizada”, instituídas no contexto do golpe militar, com a intervenção da Comissão Americana e total permissão do Ministério da Educação (ROMANELLI, 1993). “A USAID atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino” (idem, p. 213). Também Freitag (1986) diz que se espalhou a cultura do medo e da impotência de poder exercer a capacidade crítica e propor efetivas mudanças durante este período. Percebemos que ainda hoje vivemos, em nossas universidades, com as mesmas estruturas didático-pedagógicas e administrativas fundadas com os princípios de racionalidade e controle político do golpe militar. Foram duas décadas de exercício de controle sobre a atividade intelectual que se refletiu na retirada da autonomia. Esse passa a ser preestabelecido na forma de disciplinas, horários, programas etc. (ENGUITA, 1991).

Nóvoa (1992) sugere que medidas como a diminuição do período de formação e de conteúdos nele incluídos, rebaixamento da exigência intelectual e científica e desvalorização socioeconômica da profissão servem de instrumento ao Estado para controlar o professorado. Como consequência, fortalecem a ideia de professores como sujeitos meramente executores e transmissores de conhecimentos. Assim, enfrentando mudanças que os obrigam a fazer mal seu trabalho, o professor tem que suportar uma crítica generalizada que, sem perceber estas circunstâncias, considera-os responsáveis imediatos por todas as falhas do sistema educativo (ESTEVE, 1995).

As transformações pelas quais a organização do trabalho docente tem passado devem ser revisadas e fundadas sob novas perspectivas, as quais devem abarcar as realidades do contexto da sociedade contemporânea. Diante disto, Imbernón (2006) salienta que a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX (ainda constatado como desafio a superar na pedagogia contemporânea), de mera transmissão do conhecimento acadêmico, porque esta se tornou obsoleta para a Educação dos futuros cidadãos em uma sociedade que pretende fomentar valores democráticos, plurais, participativos, solidários e integradores.

Zabalza (2002) compreende que, implícito ao processo de formação está a ideia da sua continuidade ao longo da vida, o *Lifelong Learning*. Essa mesma concepção é explicitada no Relatório da Comissão Européia para a Educação no Século XXI (DELORS *et al*, 2001) nos documentos das reformas na educação superior fomentadas pelo Processo de Bologna (ANTUNES, 2005).

A promoção e adopção de noções de *sociedade de aprendizagem/do conhecimento da informação* ou de *aprendizagem ao longo da vida*, como guia para a interpretação da realidade e para a orientação das políticas, ganha no decurso destes anos um impulso decisivo, projectando, de forma mais ou menos vaga ou substantiva, a reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos e de formação (cf. CCE, 1995; Field, 1998: 71-85, 183 e ss.; Lima, 2003; Pinto, 2003). É com base nesta análise, tecida em torno dos imponentes desafios envolvidos nos processos de *globalização* e nas profundas alterações vividas pelas sociedades, que os documentos programáticos e/ou de definição de políticas produzidos pelas instituições comunitárias, sobretudo pela Comissão Europeia, vincam, com grande intensidade, a necessidade de acção no âmbito da UE no domínio da educação e da formação (cf. CE, 1994; CCE, 1995). (ANTUNES, 2005, p. 126).

Ainda, conforme Delors *et al* (2001), o grande desafio da formação continuada hoje é o aprendido do aprender, o aprender a aprender, visto que, as relações entre as formas educacionais se transformaram e, portanto, exigem uma constante capacidade de renovação. Tais movimentos internacionais e as demandas sociais da organização e dos sistemas de produção, requisita a formação continuada docente, pois esse deve ter características de um profissional maleável, polivalente, crítico, protagonista e transformador dos contextos sociais em que opera. O trabalho do professor é marcado pela busca de autonomia diante das relações de poder que compõem o tecido do cotidiano universitário. Temos a necessidade de compreender o processo formativo dos professores sob novos fundamentos histórico e epistemológicos. Grillo (2006) argumenta que existe a falta de identidade profissional do professor universitário e que sua formação deve superar a observação de seus docentes, ou, ainda, a sua prática profissional. Segundo a autora, o professor universitário adquire sua identidade profissional docente confrontando os seus conhecimentos específicos com a sua prática, sendo que os saberes que o constituem se dão em três eixos: científico, empírico e pedagógico.

O eixo científico diz respeito aos conhecimentos específicos das áreas as quais os docentes do ensino superior estão vinculados. Este remete ao domínio do conteúdo curricular relativo ao que deve ser apreendido pelo aluno. O eixo empírico é aquele elaborado por meio da experiência de vida do professor ao longo de sua constituição profissional. O eixo pedagógico é o que se refere ao profissional professor, ou seja, aquele cuja função é de promover as aprendizagens aos alunos. Conforme Grillo (2006)

sempre que o professor ensina e interage com os seus alunos, estabelece com ele e com o objeto de ensino um tipo de relação decorrente do referencial pedagógico que fundamenta sua identidade profissional, embora nem sempre ele tenha clareza sobre isso. Utiliza as suas teorias pessoais as quais precisam ser explicitadas para ele explicar a si mesmo e fazer compreender aos alunos porque faz o que faz ao ensinar. (p. 64)

Desta forma, a autora ressalta a importância de explicitar as teorias pessoais que os professores formulam ao longo de sua atividade profissional. Essas revelam a sua identidade profissional em termos de seu referencial pedagógico - eixo pedagógico.

O termo *formação* tem sua etimologia no latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de (trans)formação. Garcia (1999) ressalta que o conceito de formação está sempre relacionado a algo e implica o “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa” (p. 19). A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a capacidade de formar-se. O conceito de formação na visão deste autor é

um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Compreendida a formação a partir desse autor, percebemos que as titulações acadêmicas terão pouca utilidade, caso não sejamos capazes de fazer uma reflexão sobre a vida enquanto alunos e profissionais, mais precisamente quando Maciel (2000) propõe a compreensão de nossos processos formativos e de nossas trajetórias para então provocar os processos de (trans) formação. Também Paulo Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. A formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitos subsídios, sejam eles dos livros, professores, aulas, das conversas entre professores. Freire refere que: ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo.

Em Garcia (1999), a formação pode assumir distintos significados, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou com a concepção que se tem do sujeito. Identifica o autor que a formação está ligada a três funções: a) função como processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos envolvidos; b) função social de transmissão de saberes, que se referem aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes; c) função como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e

desenvolve as atividades de formação. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser?

A formação aparece como um incremento associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano. Portanto, compartilhar conhecimentos, saberes docentes, discutir e estudar conjuntamente em diferentes espaços de formação faz com que possamos estimular a aquisição e construção de novos saberes e a interação destes, gerando um processo permanente de autoformação, heteroformação e interformação, vinculadas a três tradições de concepções. Na primeira o indivíduo, de modo independente, participa e tem, sob sua responsabilidade, os processos e os fins da própria formação. Na heteroformação, que se estrutura e se desenvolve sofrendo interferência de especialistas, teorias, havendo pouco envolvimento do sujeito. E na interformação, que é entendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos. (GARCIA, 1999).

Desse modo, quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo, a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, esta considerada como um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1999). Porém, não estamos afirmando que a formação seja necessariamente autônoma, mas é através da autoformação e interformação (GARCIA, 1999) que os professores podem aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Maturana e Rezepka (2002) definem que a tarefa de formação humana é realizada pelo processo educativo, e este implica em desenvolver a pessoa como co-criadora de sua existência humana como indivíduo e ser social. A consideração à identidade individual, a sua confiança e o respeito que possui por si mesma é condição à colaboração social, visto que, neste caso, é garantida a sua identidade na relação com o outro. Entendemos que, quando a identidade individual é mantida, esta se constitui no fundamento da construção da identidade humana e social.

Segundo Bertolini (2008), educação é um termo que “serve para identificar o processo de formação do homem (entendido como indivíduo e grupo) na direção de uma lenta mas autêntica descoberta e clarificação de si, ou seja, das próprias peculiares características físicas, mentais, espirituais” (p. 167). Por isso, a idéia de que a educação deve acompanhar os processos de mudança que ocorrem na sociedade também nos remete a certos problemas,

visto que, conforme esse conceito, ela teria a função de propiciar a descoberta autêntica do próprio indivíduo humano e da sociedade humana.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar, requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2001, p. 12).

Diante disto, compreendemos que o conceito de formação permite múltiplas perspectivas, mas nos deixa a impressão de estar associado a um desenvolvimento pessoal e profissional. Problematizamos assim as construções pedagógicas que os professores supervisores de estágio no Curso de Fisioterapia foram desenvolvendo ao longo de sua experiência profissional. Isso nos remete à reflexão do campo da prática profissional do professor de Fisioterapia no contexto da supervisão dos estágios.

A pesquisa a respeito da prática profissional dos professores tem discutido a construção da categoria da reflexão deste profissional sobre a sua prática. Considerando a necessidade de incluir em nossa pesquisa tal categoria, ou seja, a prática como dimensão de pensar a ação profissional docente, faz-se necessário explicitar as compreensões das quais partilhamos.

Pimenta (2002) estabelecendo um diálogo com os autores Liston e Zeichner (1993) e traz o entendimento de Rocha (1999 *apud* PIMENTA, 2002, p. 23) “Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam” (PIMENTA, 2002, p. 23). É justamente por causa desta argumentação que Liston e Zeichner afirmam que a compreensão de Schön é reducionista, visto que, segundo os autores, a reflexão nesta perspectiva seria apenas relativa à prática individual e não institucional e social em que os professores se inserem. Conforme os autores, a reflexão em si não é o suficiente, pois os professores estão condicionados a perceber e refletir não apenas sobre aspectos imediatos de sua experiência, mas também os contextos que os condicionam.

Wielewicki (2010) conclui que existe certo consenso a respeito das contribuições de Schön de que a ideia de professor pesquisador rompe com a instaurada cultura de que a pesquisa possa apenas estar atrelada ao ambiente universitário. Segundo este autor, a prática docente é constituída por conhecimentos intrínsecos, os quais apenas podem ser desvelados na medida em que os professores exercem a prática da reflexão sobre ela. Contudo, marca

Wielewicki (2010), conforme já sugerido por Liston e Zeichner (1996), que a perspectiva de Schön não é dialógica e nem contextualizada.

Pimenta (2002), enfrentando a discussão presente desde os anos 1990, faz uma distinção entre professor reflexivo e professor pesquisador. Para a autora, o movimento professor reflexivo implica o conceito, e o adjetivo reflexivo é um atributo do ser humano enquanto tal. Schön propõe o conceito de professor reflexivo para demarcar uma mudança no paradigma de currículo linear – cartesiano, que segmenta a teoria e a prática. Schön (1997) diz que aquilo que a profissão tem de prático auxilia o professor a pensar como se dá o processo. A teoria é demarcada no currículo pelas disciplinas “teóricas” e as “práticas” pelo estágio. Tal currículo formativo gera a dificuldade:

O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações do dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (p. 19).

O autor propõe, para superar o paradigma linear de formação profissional, a *epistemologia da prática*. Isso significa que a construção do conhecimento deve partir da prática, do conhecimento tácito, quando o profissional desencadeia a problematização e busca as alternativas, chegando a encontrar a solução dos problemas que levantou. O autor entende *reflexão sobre a reflexão na ação*:

Este conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. (p. 19-20)

Por isso, o exercício da reflexão na ação leva o professor a investigar a sua prática. Uma vez que problematizada e analisada, a prática passa a ser tratada não mais como uma ação apenas, mas revela modos de pensar, e esses, sendo revelados, podem ser redimensionados. Se fosse assim a formação propiciada pelos currículos das universidades, os profissionais fisioterapeutas teriam, em suas práticas clínicas, presentes, os elementos teóricos implicados e vice versa. Por sua vez

Charlot diz que as pesquisas não atingem a sala de aula, afirma que os professores estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas nas universidades. Distingue o trabalho do professor da função de pesquisador. Não há problema de diálogo entre teoria e prática e sim entre dois tipos de teorias, uma enraizada na prática, outra que se desenvolve na pesquisa e nas idéias dos pesquisadores. (PIMENTA, 2002, p. 10)

No Curso de Fisioterapia, esta realidade é similar, uma vez que a prática clínica dos fisioterapeutas revela saberes próprios e modos de atuação profissional não presentes nos cursos superiores. E, por sua vez, nos cursos de formação de fisioterapeutas, produzem-se e propagam-se saberes diversos dos campos de atuação do referido profissional. Assim, faz-se necessário um diálogo entre os diversos modos de saberes, visto que são complementares, construindo assim a práxis. Esta constituiria um modo de integração de diálogo dialético entre naturezas diversas e lócus diversos da produção do conhecimento da área de fisioterapia. Logo, estes universos deveriam se movimentar em torno de uma possibilidade de construção colaborativa dos saberes.

2.3 Saberes da docência no ensino superior

A discussão a respeito da docência no ensino superior tem cada vez mais se efetivado, tendo em vista a necessária formação de profissionais de nível superior. Portanto, pensar a carreira docente hoje tem sido não só um desafio, mas também um alvo de muitas produções científicas. Por isso, pesquisando a respeito do estágio curricular no Curso de Fisioterapia, consideramos adequado enfrentar esta discussão, visto que ela está no âmago do entendimento tanto de como desenvolver a carreira do professor, quanto de como desenvolver os processos formativos dos acadêmicos, propondo, assim, um currículo cujo impacto incida em transformações significativas para a sociedade em mudanças (SEVERINO, 2010) e, também da formação dos docentes (GARCIA, 1999; ROGERS, 2000; NUNES, 2001; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2004; ZABALZA, 2004).

Tardif (2004) nos auxilia a compreender a origem dos saberes docentes. Argumenta que esses saberes derivam das suas experiências e das suas histórias de vida, de suas práticas profissionais, de seu modo de ser. Os saberes docentes estão imbricados nas relações que os professores estabeleceram e estabelecem em suas vidas. Por isso, o autor afirma que os conhecimentos são dos professores. E, discutindo a respeito da formação e dos saberes dos

professores, argumenta que o conhecimento relativo à docência é sempre social por cinco motivos. O autor também compreende que a docência diz respeito à área das ciências humanas e se refere a uma prática social que é construída como um saber específico e organizado. Segundo o autor, o primeiro motivo é porque “esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum” (p. 12). No caso em questão, o Curso de Fisioterapia é um curso que possui vários profissionais formados na área e que atuam na formação de outros profissionais da mesma área. Esses saberes específicos da formação do profissional fisioterapeuta são partilhados e constitutivos do currículo de formação do fisioterapeuta.

O segundo motivo que Tardif (2004) elenca para justificar que a docência é sempre social, refere-se a pensar que a própria atuação profissional se organiza dentro de um sistema de legitimação, como a própria prática de atuação profissional deles mesmos, a constituição de órgãos representativos da profissão, os entendimentos de como deve ser a formação superior etc. O terceiro argumento do autor diz respeito à compreensão de que todo e qualquer conhecimento é produzido dentro de um contexto social, logo, inevitavelmente, é um conhecimento social produzido no interior das práticas sociais. Nesse sentido, não existe conhecimento humano que não tenha como objeto e sentido a prática social, pois, se dela deriva, é para ela também que se destina. Em quarto lugar, Tardif lembra que o ensino, ao longo do tempo, passou por processos de transformações sociais: em cada tempo e lugar, os homens foram desenvolvendo modos próprios de entender e desenvolver as práticas educativas ou ainda a formação das novas gerações de profissionais. Desse modo, cada área, além de conservar a sua especificidade, também possui, intrinsecamente, modos pelos quais foram se construindo e se realizando também em relação aos novos profissionais.

E, disso deriva o quinto argumento do autor, conforme seu entendimento, “por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (p. 14). Nesse caso, a perspectiva do conhecimento social diz respeito a seu movimento de reconstrução contínua e de sua dinamicidade enquanto saber em construção por agentes sociais. Está compreendido, nesta dimensão, que os professores universitários, quando ensinam, modificam o que pensam a respeito do que fazem e, quando atuam profissionalmente, também modificam as suas práticas tendo em vista o que ensinam, não necessariamente em uma relação direta, mas de diálogo entre a teoria que se ensina e a teoria que se pratica (CHARLOT, 2001, *apud* PIMENTA, 2002).

Outra origem dos saberes dos professores, segundo Tardif (2004), é o trabalho. Para o autor, os saberes da experiência profissional são adquiridos ao longo do tempo em que ela é exercida. Nesse âmbito, não apenas “o saber está a serviço do trabalho” (p.16), como é dele que elabora princípios e modos de compreender e intervir em seu contexto profissional presente. O saber também, para esse autor, possui uma pluralidade, ou seja, não deriva de uma única fonte e nem mesmo é aplicado em situações semelhantes ou simples e ainda possuem natureza diversa. Assim, o autor remete a outro saber que é a temporalidade, ou seja, remete para a aprendizagem ao longo da história de vida na função docente, o que demanda tempo de vida.

Relacionado a este saber está, para Tardif (2004), a fundamentação das suas ações por meio de seu trabalho. Todo o conhecimento decorre da sua produção durante a sua prática profissional. Logo, os fundamentos de suas ações derivam da sua prática profissional. Outra importante característica é que o trabalho docente é eminentemente interativo, e é da sua interação que são mobilizados e gerados os novos conhecimentos. Nas palavras do autor “[...] o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (p. 22). Outra característica dos saberes, para ele, é a importância acerca dos saberes humanos que incluem a realidade das vidas cotidianas dos indivíduos. Os saberes devem estar articulados aos processos formativos formais na universidade e, assim sendo, os saberes, que são parte da experiência de vida do professor que está em processo de formação, devem estar articulados com os saberes da sua formação.

Para aquele autor, os saberes da formação profissional dos professores correspondem à aquisição de saberes no processo de formação. Cada profissional em sua área adquire um corpus de conhecimentos não apenas teóricos, mas tácitos que compõe o âmbito de sua formação profissional. O fisioterapeuta então forma-se aprendendo aquele conjunto de saberes (teóricos, práticos, tácitos e explícitos) de sua profissão.

Quando Tardif (2004) trata dos saberes docentes, considera que a profissão da formação inicial deva ser a docente, portanto, a das licenciaturas. Contudo, se pensarmos os fisioterapeutas, estes não incorporam em sua formação inicial a compreensão das ciências educacionais. E, nesse sentido, pensando nos docentes do Curso de Fisioterapia, temos então a formação profissional, mas não a formação do profissional fisioterapeuta docente.

De todo modo, tentaremos transpor essa compreensão de Tardif (2004) para o campo da Fisioterapia. O autor trabalha quatro tipos de saberes relativos ao profissional professor: saberes da formação profissional (ciência da educação), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional seriam, para Tardif (2004), aqueles adquiridos no processo de formação de professores no curso superior de licenciatura. Ele os denomina de saberes eruditos que, posteriormente, devem se transformar em saberes a serem ensinados e aprendidos. No caso do Curso de Fisioterapia, estes saberes, depois, são aqueles que formam os profissionais fisioterapeutas. Portanto, os professores adquirem um corpus de saberes profissionais relativos a sua formação profissional, mas não como profissionais formadores de outros profissionais.

Tardif (2004) também compreende que outro, dentre os saberes docentes, são os disciplinares. Conforme o autor, além dos saberes da formação profissional, ou “produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (p. 38). Pensando na formação do profissional professor fisioterapeuta, estes não possuem tal especificidade de saberes em sua formação.

O terceiro grupo de saberes, segundo Tardif (2004), são aqueles curriculares, os quais “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita” (p. 38). Esses saberes, os professores do Curso de Fisioterapia aprendem em sua formação inicial, embora não sejam e nem tenham ainda um tratamento sob o formato de ensino-aprendizagem, apenas o formato da visão do aprendiz enquanto acadêmico.

E, por fim, Tardif (2004) expressa que existem os saberes experienciais. Esses são relativos ao exercício da profissão. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de experienciais ou práticos.” (p. 39). Então, estão inclusos aqui os conhecimentos já produzidos pela prática profissional de outros, portanto, da coletividade daqueles profissionais ao longo do tempo, bem como da prática profissional cotidiana do indivíduo em suas interações e contexto social de exercício da profissão.

Conclui o autor que o professor ideal é aquele que “[...]deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (p. 39). Desse modo, portanto, se fosse avaliar a situação dos docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia e também dos demais, com exceção de alguns poucos, em relação aos saberes docentes, de acordo com Tardif (2004), poderíamos dizer que existe uma lacuna, visto que, segundo a classificação do autor, os professores

possuem os saberes de sua experiência e aqueles relativos a sua formação profissional de bacharelado, portanto, não das licenciaturas. De todo modo, a experiência dos profissionais fisioterapeutas exercendo a docência os faz construir uma trajetória de autoformação, contudo, isso não garante a formação pedagógica para a docência.

Acerca das características da docência no ensino superior, Severino (2010) afirma que estes profissionais devam ser participativos dos processos de transformações e, por isso, devem estar envolvidos de modo direto em relação à elaboração do currículo, bem como fazerem parte de todos os momentos que envolvem a vida universitária, tendo em vista a formação do profissional que estão formando. Neste sentido, aqui se coloca um primeiro elemento da formação dos profissionais, ou seja, a característica de serem profissionais ativos e participativos da vida acadêmica, pois, se cabe a eles a formação das novas gerações de profissionais, então precisam efetivamente ser o motor das ações que viabilizem a melhoria da qualidade dos processos formativos.

Nessa direção, o autor enfatiza a necessidade da formação inicial e continuada dos professores, visando a construção da identidade profissional do docente. Segundo o autor, a docência é um campo de conhecimentos específicos, configurada em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) “Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino”. Neste caso, trata-se, por exemplo, do professor de fisioterapia que leciona disciplinas como “Neurologia” ou “Músculo-esquelética”, pois ele tem que ter o domínio do conhecimento específico sobre o que vai ensinar. 2) “Conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional”, trata-se aqui do professor de ensino superior saber aplicar este conhecimento específico no campo de atuação profissional que esteja formando. No exemplo da disciplina de “Neurologia”, se caso for ministrada por um neurologista, ou ainda outro profissional com a formação específica para a docência da mesma, deve saber como este conhecimento tem reflexos na prática profissional do fisioterapeuta e quais e porque o fisioterapeuta deve ter o domínio de determinados conteúdos e como este conhecimento repercute nesta profissão. 3) “Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional”, neste caso diz respeito ao conhecimento sobre aspectos específicos sobre o que vem a ser a aprendizagem humana, como propiciá-la, como promover processos de aprendizagem no ensino superior, como elaborar planejamentos, como desenvolver processos avaliativos e etc. No caso do curso em questão também, em se tratando da profissão docente, é preciso considerar que é um saber necessário e específico para a eficiente atuação profissional. O saber fazer bem esta profissão subentende o conhecimento deste conteúdo relativo à formação pedagógica. 4) “Conteúdos ligados a explicitação do

sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social”. Esses conteúdos são relativos ao entendimento de que a prática educacional é uma prática social e humana e, neste sentido, é preciso compreender alguns conhecimentos relativos ao saberes das ciências humanas enquanto área de produção e atuação profissional.

Portanto, por mais que estejamos tratando de docentes que formam profissionais na área da saúde, tais profissionais docentes atuam na área das ciências humanas, pois são docentes, trabalham na formação de pessoas, de profissionais para atuar nas áreas da saúde. Esta clareza deve fazer parte da prática dos profissionais docentes, especialmente no ensino superior. Por isso, o conhecimento a respeito da epistemologia das ciências humanas e também sobre a compreensão de que este ser humano é indivíduo e, ao mesmo tempo, pertencente a um grupo social, é essencial para o professor que é um formador de profissionais em nível superior. Perceber e tratar a docência como uma profissão relativa às ciências humanas é compreender que o conhecimento também é produzido socialmente e historicamente pelos homens.

Nesse sentido, Tardif (2004) enfrenta a discussão a respeito da concepção de educação. Ou seja, o fazer profissional e os saberes relativos à função docente dizem respeito ao entendimento que se tem a respeito do objeto de atuação desta profissão. Para o autor, o sentido da educação tal qual entendiam os gregos¹⁴, que era a *téchne* ou arte, foi sendo abandonado, com o passar do tempo, especialmente depois do racionalismo. Também contribuiu para que fossem abandonadas as perspectivas que tratam a educação como ciência, conforme Tardif (2004). E, para o autor, foi o americano Schön (1983) que retornou à concepção grega quando propôs a reflexão na ação. Pautado na ideia de educação de Platão no livro “A República”, que entende que a educação deve reeincorporar a compreensão da mesma como arte:

A educação é a arte (*téchne*) que consiste em fazer a alma voltar-se de modo mais expedito a si mesma. Não se trata de lhe dar a faculdade de ver, que ela já possui (por natureza); somente seu órgão não está bem dirigido, não se volta para onde deve voltar, e isto é o que cumpre corrigir. (PLATÃO, VII: 518-519, *apud* TARDIF, 2004, p.158).

Esta compreensão de Educação como arte esteve presente em Rousseau, pois o autor compreendia que “o processo de formação visa aqui o ‘desenvolvimento’ de uma forma

¹⁴ Para os gregos a educação era entendida como a formação da totalidade da pessoa e principalmente o cultivo consciente das suas qualidades humanas fundamentais (JAEGGER, 1995). No sentido da educação grega a *téchne* representava a formação profissional em sentido do conjunto de saberes relativos ao entendimento e a ação da profissão.

humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano” (TARDIF, 2000, p. 159). A ideia de educação como arte implica cinco grandes tarefas ao educador: a primeira diz respeito a se colocar finalidades educativas; a segunda, implica educar de forma concreta; a terceira considera o *background* das aquisições já comprovadas e que são funcionais à tarefa de educar; a quarta implica a confiança na habilidade pessoal do professor educar e, a quinta, é realizada pelo desenvolvimento do seu modo de fazer construídas ao longo de suas experiências e experimentações exitosas. Esclarece Tardif que

O que caracteriza, portanto, a educação como arte é, em primeiro lugar, a idéia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. Entretanto, isso não faz o educador-artesão agir de maneira arbitrária: ele orienta sua ação em função da representação de uma finalidade que, para os Antigos, era, a um só tempo, o objetivo do ato educativo e o termo natural do desenvolvimento humano. O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e forma, que não possui em si mesmo, mas age com e sobre um ser que possui, por natureza um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa. (p. 160)

Enfrentando também esta discussão, Giordani e Mendes (2007; 2011a; 2011b) pautando-se sobre a compreensão de pedagogia de Meneghetti (2006), que a define “a arte de coadjuvar a criança à realização”, elaboram uma reflexão a respeito de como exercer esta arte. Segundo as autoras, arte significa a *téchne*, o exercício do saber fazer com capacidade de sucesso em extrair da pessoa o seu potencial. É no ato pedagógico que o docente exerce a técnica de formar o indivíduo segundo a sua potencialidade. Implica então que, o protagonista da ação pedagógica é o aprendiz. O professor é o técnico ou o artista, aquele que exerce a maestria no sentido do maestro da orquestra que conduz as particularidades para que, no conjunto, se tenha uma unidade de ação. Todos devem estar coadunados para alcançar um mesmo objetivo, exercendo diferentes funções e tocando diferentes instrumentos, em tempos diferentes, com partituras diferentes, para compor o conjunto. Conforme as autoras

A especificidade da técnica em sentido humano, segundo Meneghetti (2003b), é exercido pela racionalidade humana, ela é a técnica pela qual o homem elabora os dados e produz o conhecimento sobre o real.[...] A racionalidade é então o modo do homem evidenciar a si mesmo, se reconhecer e se tornar criativamente o potencial que é, encontrando seu princípio primeiro, o Ser. [...] O homem, por meio da racionalidade, da capacidade de exercer a técnica do sinal, toca a dimensão metafísica e, nesse ato, encontra-se com o princípio formalizante de seu existir, aquilo que o justifica e o funda como ente e que funda também sua racionalidade. Esse encontro é sempre mediado por um sinal semovente, diverso, com novidade de expressão, apesar de nunca negar o princípio primeiro de sua identidade. Tem-se, então, a tecnologia humana, isto é, a realização histórica do potencial humano

criativo que presencia e é sinal ou fenomenologia do Ser. (GIORDANI e MENDES, 2011b, p. 57)

Por isso, podemos compreender que, de fato, os processos formativos no ensino superior ainda não incorporaram essa concepção formativa cuja premissa é o desenvolvimento da “tecnologia humana”, como argumentam as autoras. Tardif (2004) propõe uma formação integral assim, o professor guiando-se pelas finalidades educativas, quando “sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso” (p. 161). Para o autor, então, a arte de educar possui três fundamentos: a) fundamenta em si mesma na medida em que no ato de ensinar está implícito que o professor aprende a saber ensinar e se tornar bom professor; b) se fundamenta na pessoa do educador e, sendo assim, ele já possui as condições de educador; c) se fundamenta na pessoa do educando que é a finalidade interna, ou seja, é para ele que o ato educativo é dirigido e possui sentido.

Cangelosi (2012) sustenta que os critérios que deveriam pautar a seleção universitária, entendido aqui os processos de seleção das vagas tanto de docentes quanto discentes, seriam aqueles critérios que definiriam o perfil universitário tanto de professores quanto de acadêmicos, portanto seriam: “1) inteligência conforme o dote natural do humano (de professores, pesquisadores, etc.); 2) experiência de fato (sobre aquilo que se ensina, etc.); 3) cultura da intelectualidade clássica milenária, própria da Europa; 4) resposta aos problemas e exigências postas pela situação” (tradução livre) (2012, p. 102). Estes critérios, conforme a autora, garantiriam a qualidade da formação universitária de nível superior.

Rogers (2000) vai concluir em sua pesquisa que, para que a educação chegue ao bom termo nos processos formativos, ou seja, para desenvolver educandos autônomos e desenvolver os alunos como pessoas, então é preciso pautar-se sobre o critério de saber escolher bem os professores. Mas quais professores ou que características teriam que ter tais professores? Para o autor,

escolheríamos docentes capazes de escutar bem, mestres que compreendam facilmente o mundo tal como é percebido pelo aluno. Ficaríamos com aqueles que tendem a experimentar calorosa simpatia e respeito pelo aluno como pessoa única. Trataríamos de encontrar docentes que se sintam suficientemente cômodos, e seguros, para manifestar-se tal como são com os estudantes, em uma palavra, verdadeiras pessoas. Buscaríamos aqueles que tendem a crer que no fundo as pessoas são construtivas e não más. Todos os outros critérios, que sem dúvida são muitos, teriam uma importância menor que estas qualidades referentes à pessoa e às atitudes” (ROGERS, 2000, p. 22).

Portanto, este autor nos faz compreender que a formação do professor deve levar em consideração a sua dimensão pessoal. Giordani e Mendes (2011a, p. 218) apontam que, aos docentes, “é fundamental o desenvolvimento e realização de seu potencial, pois o principal instrumento educativo que o professor possui é a si mesmo”. Em relação àquilo que se pretende, do ponto de vista dos objetivos educacionais e das práticas que se exercem, Rogers (2000) acrescenta que também os professores devem ser escolhidos e formados tendo como horizonte tal coerência. O autor argumenta que os professores que seriam capazes de desenvolver uma formação de estudantes para se tornarem críticos, inventivos, autônomos, com flexibilidade de adaptar os saberes em contextos sociais diversos, seriam aqueles também que, como pessoas, possuíssem tais características em grau elevado.

Uma descoberta que tem enorme interesse para todos aqueles que trabalham no domínio da educação indica que os docentes em formação só podem acrescentar essas faculdades de facilitação se os próprios formadores as praticam em um nível elevados. Isto significa em termos simples que estas atitudes dos docentes ‘se modelam’ partindo da prática de outros e que não podem seguir-se somente de um tramite intelectual (ROGERS, 2000, p. 18).

Outro aspecto importante que envolve esta questão é que Rogers (2000) argumenta que, fundamental para o exercício da docência, é que o professor seja uma pessoa real na sala de aula e poucos são aqueles professores que são assim.

Na maior parte dos casos os docentes mostram uma máscara profissional desde que começa a jornada de trabalho, máscara essa que logo tira quando terminam as aulas. Parece mais tranquilizador e seguro ocultar-se por trás do papel de professor que enfrentar o aluno como pessoa autêntica, humana, pessoa que experimenta sentimentos, que pensa, que manifesta defeitos, porém também qualidades. Para muitos é muito arriscado ser humano com os estudantes. Quantos docentes mostram respeito pelo aluno e lhe dirigem antecipadamente atenção em sua condição de pessoa tomada isoladamente? Com demasiada frequência tendemos a classificar os alunos em categorias, a tratá-los como uma massa indiferenciada, a olhá-los de cima e a considerá-los incapazes. Na realidade, nos comportamos de maneira tal que os alunos se sentem em inferioridade de condições e não a altura do que se espera deles” (ROGERS, 2000, p. 20).

Rogers (2010), em sua pesquisa, nos faz compreender que, por trás deste modo de atuação profissional, existe um ser humano que se sente inseguro e não consegue desenvolver o seu papel de formador. Portanto, como formador de profissionais e atuando nas áreas humanas, é imprescindível ao professor não apenas o conhecimento humano, mas tornar-se um ser humano autêntico.

2.4 Os estágios curriculares e o Curso de Fisioterapia

Severino (2010) aponta que há uma afirmação popular de que o estágio é a parte prática dos cursos que formam os nossos profissionais em oposição à teoria. Ouve-se constantemente que teoria e prática são distintas. Essa compreensão não diz respeito somente aos alunos no Curso de Fisioterapia, pois muitos professores têm também o entendimento de que existem as disciplinas teóricas, as disciplinas práticas e o estágio, visto que também o currículo em questão é assim constituído. E o estágio, por sua vez, é separado em níveis de complexidade. Outra asserção comum é que “a profissão se aprende na prática”. Para o autor, a evidência é que “o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”. (p. 33).

É fácil identificar o que o autor coloca em relação aos currículos constituírem-se um “aglomerado de disciplinas isoladas entre si”, sem conexão com a realidade que lhes deu origem, o que acaba por se tornar tão somente saberes disciplinares nos cursos de formação e não teorias. E é constatação verificar que esses “conhecimentos”, em geral, não se vinculam ao campo de atuação profissional dos futuros egressos. Quando nos voltamos à realidade do Curso de Fisioterapia, vemos que não é diferente, apesar de tantos avanços e esforços para mudar essa realidade. Existem as disciplinas que constituem o conjunto das disciplinas teóricas, as disciplinas teórico/práticas e as disciplinas práticas constituindo o estágio I e o estágio II do currículo.

Percebemos uma lacuna entre as disciplinas e campo de atuação profissional do fisioterapeuta. Os programas das disciplinas, por vezes, não contemplam algumas necessidades que a atuação profissional fisioterapeuta exige quando entra no mercado de trabalho. Muitas vezes, os saberes definidos nos currículos não se colocam a questão a respeito do significado social que aquelas disciplinas assumem, a relevância cultural para a sociedade em que vão atuar e o sentido humano para aquelas pessoas que são o seu alvo de atuação.

Severino (2010), levantando a discussão sobre a dicotomia entre teoria e prática, em relação ao estágio nos cursos de graduação, e quanto ao exercício deste ser teórico, teórico-prático ou prático, ressalta que o exercício de qualquer profissão é prático, também o é a profissão de professor. O aluno, por sua vez, também aprende a profissão observando o professor, imitando-o e reproduzindo suas ações. Mas adverte que essa perspectiva de

observar os professores em aula e imitá-los é reducionista, pois “espera-se do aluno que seja capaz de realizar suas próprias análises críticas fundamentadas na teoria” (p. 34). No curso que estudamos, a profissão caracteriza-se pelo cunho praxiológico, pois aplicam-se métodos e técnicas desenvolvidas por pesquisas e cada vez maior é o número e a difusão destas.

Severino (2010,) [...] partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. [...] (p. 45)

No entender desse autor, é competência do estágio dos cursos de formação possibilitar a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, visando à inserção profissional. Isto será possível, se o estágio for um eixo articulador de todas as disciplinas do curso e não somente a prática das disciplinas do currículo. Nessa visão, todas as disciplinas são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Severino (2010, p. 45) considera que a “finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Assim o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”.

Torre (2006) entende o estágio como uma complexa prática pedagógica do processo ensino-aprendizagem, cujo objetivo é facilitar todo o processo formativo e profissional. Assim, tais práticas estão situadas em um currículo que é explicitado em suas intencionalidades, bem como colocado em um tempo e em um contexto educacional específico. O estágio é um período no qual o acadêmico está em formação em nível superior e insere-se em um contexto real para realizar uma prática, uma intervenção, porém em situação protegida. A autora conceitua o estágio como uma oferta que o curso faz e “consiste em uma série de ocasiões de observação-reflexão e de projeto-ação através do qual o sujeito em formação toma contato direto com o mundo do trabalho e, portanto, vive algumas experiências profissionais sob o olhar ostentador do *expert*” (p. 55)¹⁵. Diz, ainda, que

o estágio não é simplesmente o lugar no qual o estudante tenha possibilidade de colocar em prática o que aprendeu no plano teórico nos cursos universitários, mas constitui um momento importante de correlação entre a teoria, a prática, a ação no contexto real que deveria conjugar-se de maneira integrada com os outros elementos do percurso formativo, a fim de favorecer a reflexão sobre os próprios saberes e

¹⁵ Tradução do autor.

sobre as próprias competências, de solicitar novos estímulos e questões, de construir novos conhecimentos (p. 56)¹⁶

A autora enfatiza a correlação entre teoria e prática, contudo essencialmente é um período de aprendizagens que integra os objetivos formativos os quais foram operacionalizados ao longo do percurso de formação possibilitada pelo currículo.

Numa posição complementar às concepções apresentadas, encontramos o trabalho de Wielewicki, para quem o ECS se constitui em um lugar de transição, ou seja, “o estágio não é escola e não é universidade, é um lugar entre esses dois contextos” (2010). E, nesse espaço, o aluno tem que se mover, com dois sistemas de valores, e se sem a preponderância de nenhum, talvez eles possam produzir um terceiro espaço, e tornarem-se profissionais plenos, para ingressarem na profissão.

Um dos principais objetivos do ECS é qualificar a prática dos graduandos, para que estes obtenham experiência real. Segundo Rodrigues & Leitão (2000), o Estágio Curricular Supervisionado proporciona ao aluno atuar, pois é na prática que ele se sente responsável por suas ações, por seus sentimentos e consequências do que faz e sente. A visão da atuação profissional é caracterizada pelo contato direto com o profissional atuante em serviços de saúde e esta vivência o prepara para a vida profissional Gaiad e Sant’Ana (2005). Também para as autoras, na Fisioterapia “o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) 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” (p. 68). O principal objetivo do estágio supervisionado é a qualificação prática dos graduandos, dando oportunidade ao aluno de obter experiência real de seu futuro ambiente de trabalho. No estágio do Curso de Fisioterapia, o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas anteriormente cursadas e desenvolver sua capacidade de planejamento, tratamento e execução de trabalhos, através de uma visão integralizada, a fim de atender todas as necessidades do paciente (PIMENTA *et al.*, 2009).

Matheus *et al* (1996), analisando o percurso formativo nos estágios curriculares do curso de enfermagem, ressaltam a importância da figura do docente como alguém que torna o aluno confiante, que facilita a aprendizagem, pelo apoio que este dá em sua trajetória. Para Ohl (1995), o professor é alguém que pode orientar e direcionar o aluno, mas, por se tratar do primeiro modelo profissional que o aluno tem contato, e este pode tomá-lo como referência de conduta porque acredita ser o ideal, esta presença necessita ser definida.

¹⁶ Tradução do autor.

A importância do docente também ficou evidente nos estudos de Cunha (2006), que analisou a visão de alunos formados do Curso de Fisioterapia. A autora ressalta que “a representação construída é fruto das relações sociais entre discentes, professores e profissionais da área, e que evoluiu nos cenários onde ocorreu o processo de ensino-aprendizagem”. Contudo, a autora conclui que a visão dos acadêmicos pesquisados sobre a sua formação profissional é inferior a sua expectativa, pois a “marcante deficiência de aulas práticas e [a] desarticulação de prática com a teoria do curso, contribuem para a insatisfação dos alunos em relação ao seu processo de formação, culminando numa situação de despreparo e insegurança profissional” (p. 75).

Em sua pesquisa Freitas & Paniz (2011) conclui a importância dos registros das práticas ocorridas durante o processo de estágio curricular nos cursos de licenciatura. Assim, por meio da escrita, os acadêmicos elaboram reflexões sobre os acontecimentos do seu cotidiano e isso, os permite compreender de modo mais elaborado e encontrar alternativas as suas situações problemas durante a sua prática profissional.

Gaiad e Sant´Ana (2005), em sua pesquisa com 28 egressos do Curso de Fisioterapia sobre a eficiência do curso e os estágios, concluem que 85% dos estudantes atuam na área do curso e as áreas da maior incidência é a ortopedia e traumatologia. Também observa a autora que 85,7% dos alunos sentem-se preparados para atuar, considerando a formação recebida pelo curso nos estágios curriculares. Salientam os estudantes compreenderem que o curso oferece uma “formação adequada” no estágio curricular supervisionado, sentem a necessidade de continuar a formação recebida e avaliam que a carga horária destinada ao estágio é pequena. Portanto, apesar de apontarem conclusões diferentes de Cunha (2006) em relação à percepção dos alunos do Curso de Fisioterapia a respeito do estágio, percebemos a sua importância e as dificuldades formativas que os mesmos implicam, tendo em vista que as deficiências formativas tendem a emergir em situações de confronto como aquelas oportunizadas nos estágios.

Giordani e Mendes (2007) compreendem que, nos processos de supervisão do estágio, os professores deixam marcas nos acadêmicos, assim chamando atenção aos aspectos subjetivos implícitos nas relações entre os indivíduos. Desta forma, as construções sobre os significados formativos não dizem respeito apenas aos acadêmicos, pois os professores do Curso de Fisioterapia também possuem suas construções marcadas pelas interações que realizam com os sujeitos e os contextos. Assim, se, para os acadêmicos, os estágios constituem-se momentos de aprendizagens, aos professores supervisores de estágio também estes tornaram-se momentos de aprendizagem, visto que, imersos nestes contextos de

confrontos dos acadêmicos com situações que requerem uma visão teórica aplicada, os docentes são impulsionados a desenvolverem mecanismos e estratégias formativas que são próprias e características de sua profissão. Nisto desenvolvem um modo de ser docente neste espaço formativo e assim sua identidade docente (PIMENTA, 1999) construída na “[...] reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas” (p. 19). Tais práticas não apenas dizem respeito à profissão do fisioterapeuta, mas também sobre a própria atuação pedagógica como professor formador do fisioterapeuta, visto que “[...] mobiliza os saberes da experiência [...]”. E, é justamente este movimento que fomenta a construção da identidade profissional do fisioterapeuta professor, mas também do acadêmico-fisioterapeuta.

Desse modo, existe uma via de mão dupla, pois a identidade profissional do fisioterapeuta acadêmico é mediada neste universo de ter que responder na prática a uma demanda que requer uma intervenção ou ação especificada e circunscrita em seu âmbito de atuação profissional. E, se é correto afirmar que “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos” (PIMENTA, 1999, p. 26), então podemos analogamente também pensar que os saberes acerca da profissão de fisioterapeuta não geram o saber fisioterápico e nem mesmo o saber formar este profissional. A autora afirma que é o exercício reflexivo sobre a ação que produz o processo de formação da identidade docente que, para ela, derivam da integração dos saberes da docência constituídos de três naturezas, a saber, da experiência, do conhecimento e pedagógicos. É, portanto, do exercício reflexivo que fazem os professores fisioterapeutas - que orientam os estágios sobre estes três saberes - que buscamos responder como eles construíram seu modo de ser docente no contexto dos estágios. E, para compreender o contexto da nossa pesquisa, acerca do estágio no Curso de Fisioterapia, desenvolvemos a seguir alguns elementos que o configuram em sua especificidade formativa e como campo de atuação profissional dos fisioterapeutas docentes.

2.5 Os estágios curriculares no Curso de Fisioterapia

Tendo em vista que nossa pesquisa foi desenvolvida no Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, tratamos de caracterizar como ocorre o estágio. A carga horária total do Curso de Fisioterapia é de 4.590 horas, destas, 960 horas são dedicadas ao estágio curricular, ou seja, 20% da carga horária total do curso, conforme as Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Fisioterapia. Os estágios são realizados nos dois últimos semestres (Estágio I – oitavo semestre - e, Estágio II – nono semestre). As áreas de atuação do Estágio I são: Cardiopneumologia, Saúde da Mulher, Neurologia, Músculo-esquelética e Extensão, totalizando 510 horas semestrais. Do Estágio II, as áreas de atuação são: Terapia Intensiva, Saúde da Mulher, Neurologia, Músculo-Esquelética e Saúde da Comunidade, totalizando 450 horas semestrais.

Em relação à organização dos estágios curriculares do Curso de Fisioterapia, podemos dizer que os níveis de complexidade entre o Estágio I e o Estágio II possuem diferenças, também podem ser observadas dinâmicas de organização didático-pedagógica diversas, visto que são de diversas áreas e seguem suas especificidades formativas.

O estágio do Curso de Fisioterapia é desenvolvido dentro do Hospital Universitário (HUSM), dentro do ambulatório de Fisioterapia e em diversas instituições, abrangendo: escolas, creches, clínicas, posto de saúde municipal, Hospital do Exército (HGu), Centro de Saúde do Trabalhador (CEREST), dentre outros. A maior carga horária dos estagiários é realizada no HUSM.

Os estágios no Curso de Fisioterapia são realizados nas disciplinas de Estágio I¹⁷ e Estágio II¹⁸ nas três áreas: músculo-esquelética (também denominada traumatologia e ortopedia) – tendo como sub-área a saúde da mulher; respiratória (também denominada cardiopneumologia), e, como atuação, internação, intensivismo e ambulatorial e a área de neurologia.

No que se refere ao Estágio I, a área Músculo-Esquelética é desenvolvida inteiramente no Hospital da Guarnição de Santa Maria (HGu), no setor ambulatorial.

No atendimento realizado na área músculo-esquelética do HGu, os pacientes são militares ou familiares dos mesmos. O estágio ocorre três vezes na semana, sob a supervisão docente. O enfoque dado a esta área de atuação é principalmente a eletroterapia, que utiliza recursos físicos para o tratamento e a cinesioterapia, que utiliza como recurso terapêutico, o movimento.

O estágio se constitui da avaliação do paciente em conjunto com o professor, elaboração do plano de tratamento feita pelo aluno e discutida com o professor, atendimento, seminários (um sobre uma patologia de um dos pacientes e outro com tema escolhido de

¹⁷ 8º semestre do curso, com 510 horas, sendo que destas, 100 horas são realizadas fora da UFSM no estágio de Extensão Universitária.

¹⁸ 9º semestre com 450 horas realizado no HUSM.

acordo com o interesse do aluno) e discussão dos casos atendidos com o intuito de saber sobre sua evolução.

Uma das sub-áreas do estágio em músculo-esquelética é a Saúde da Mulher. Tal estágio ocorre inteiramente no Centro de Saúde do Trabalhador (CEREST)¹⁹, onde são atendidas mulheres com incontinência urinária, gestantes e mastectomizadas. Este ocorre duas vezes na semana. O estágio compreende a avaliação do paciente, realizada pelo aluno e auxiliada pelo docente quando necessário, plano de tratamento realizado pelo aluno e discutido com a professora supervisora, atendimento, seminários sobre as patologias atendidas, discussão dos casos, aulas práticas de revisão ou sobre técnicas ainda não aprendidas (drenagem linfática e bandagem, por exemplo), relatório final de estágio sobre a evolução dos pacientes. Além disso, os professores acompanham os acadêmicos em tempo integral quando estão realizando o estágio.

O desenvolvimento do estágio no curso possui a compreensão pedagógica de que, nas técnicas utilizadas especificamente na área, também devam ser muito enfatizadas a questão da relação terapeuta-paciente, a consideração com o paciente, compreensão do mesmo e a humanização do serviço. Nas discussões, o paciente é considerado em sua totalidade, ou seja, seu contexto, seus problemas, além da patologia tratada, o que isso influencia no tratamento fisioterapêutico. Quando necessário, os pacientes são encaminhados para outros profissionais.

Ainda no que diz respeito ao Estágio I da área cardiopulmonar, esta acontece em três locais: internação²⁰, intensivismo adulto²¹ e ambulatório²². Todas as atividades de estágio são acompanhadas diretamente no HUSM, no local de estágio, por um docente qualificado na área que atende os alunos tanto em grupo quanto individualmente.

Fazem parte das atividades desse estágio a realização da avaliação realizada pelo aluno e auxiliada pelo professor, o plano de tratamento elaborado pelo aluno e discutido com o supervisor, o atendimento acompanhado pela supervisora, e a apresentação de artigo científico em forma de seminário sobre patologia referente à área e discussão dos casos.

O estágio também ocorre com atendimentos ambulatoriais e se propõe a interagir com a residência multiprofissional, através do fisioterapeuta residente, com relação à atuação na equipe e aos casos dos pacientes e suas evoluções, desde a entrada dos mesmos no programa

¹⁹ Trata-se de uma unidade sanitária da Prefeitura Municipal de Santa Maria.

²⁰ Ocorre no Hospital Universitário (HUSM) nos 5º e 6º andares, onde funciona a clínica médica.

²¹ Ocorre no Centro de Tratamento Intensivo (CTI).

²² Ocorre no ambulatório clínico, serviços de Fisioterapia do HUSM.

de reabilitação pulmonar. São divididos os atendimentos em fisioterapia respiratória convencional e programa de reabilitação pulmonar.

Ainda, em relação ao Estágio I na área de Neuropediatria, coloca-se que este acontece no Prédio do Anexo para atendimentos ambulatoriais em fisioterapia do Centro de Ciências da Saúde (CCS), na UFSM, bem como na Escola Antonio Francisco Lisboa, e presta atendimento a crianças portadoras de necessidades especiais. Nesse estágio, a dinâmica consiste em diversos passos. No início do estágio, são realizadas avaliações pela professora supervisora de diferentes casos e assistidos pelos alunos. Posteriormente, os acadêmicos passam a realizar as avaliações, o plano de tratamento e as intervenções, sendo auxiliados pela professora. Os atendimentos são realizados em duplas. No final do estágio, o acadêmico deve realizar um relatório final sobre um dos pacientes atendidos, além de realizar uma visita domiciliar para orientação à família e ao paciente. No estágio realizado na Escola Antonio Francisco Lisboa, em Neuropediatria, da mesma forma, são feitas algumas avaliações pela professora e assistidas pelos acadêmicos. Após, os alunos realizam as próprias avaliações, elaboram os planos de atendimento, que são discutidos com a supervisora. São realizados os seminários de estudos a cada final de encontro, com o objetivo de retomar os aprendizados teóricos da disciplina que, neste momento, começa a surgir na prática, ou seja, os alunos compreendem como integrar aqueles conhecimentos.

O Estágio II faz parte do elenco de disciplinas do último semestre e é dividido em duas partes: 1) UTI adulto e infantil, Saúde da Mulher e Saúde na Comunidade; 2) Músculo-Esquelética e Neurologia Adulto.

Na UTI pediátrica, os atendimentos são realizados em duplas, já na neonatal de médio risco, a intervenção dá ênfase à orientação quanto ao aleitamento materno e à estimulação orofacial do bebê. Na UTI neonatal de alto-risco, é realizada apenas a observação do fisioterapeuta responsável ou do residente.

Para o estágio em Saúde da Mulher, o grupo de alunos é dividido, uma parte realiza atendimentos no ambulatório de fisioterapia, e outra acompanha e realiza atividades com os residentes, no Centro Obstétrico (HUSM), e, no 2º andar, com as gestantes e mastectomizadas. A intenção é manter um vínculo com as gestantes atendidas no parto, para assim acompanhar o processo completo de atendimento preconizado pelo sistema único de saúde (SUS).

O estágio em Saúde da Comunidade, por sua vez, acontece na Unidade Básica de Saúde da Vila José, no “grupo de coluna”, que é um dos grupos de pacientes atendidos nesta unidade. As atividades incluem procedimentos, como verificação de pressão arterial, etc.,

além da apresentação de exercícios físicos e dinâmicas de grupo, bem como educação em saúde, com temas de relevância para aquela comunidade. São realizados também, os atendimentos domiciliares. Após os atendimentos, os acadêmicos vão para a Unidade Básica de Saúde para trabalhar com os supervisores sobre os casos e apresentar os estudos de artigos. Ao final do estágio, os alunos elaboram o relatório final, apresentado em Seminário no final do semestre.

Em Neurologia, os atendimentos são realizados no ambulatório do HUSM e no ambulatório do HGu para adultos portadores de necessidades especiais. Os atendimentos ocorrem três vezes por semana no HGu. Nesta prática, como nas demais, também ocorrem os seminários de estudo. Os planejamentos e tratamentos dos pacientes são acompanhados diretamente pela professora.

O estágio da área de Músculo-Esquelética ocorre por meio de atendimentos no ambulatório do HUSM. Após os atendimentos, são realizados estudos dirigidos sobre casos vivenciados nos atendimentos e são planejados os tratamentos dos pacientes e encaminhados para o supervisor. A dinâmica dos estágios nas áreas é a mesma, portanto, sempre acompanhado pela professora supervisora e também no final ocorre a apresentação do seminário.

A partir destas questões teóricas trabalhadas, desenvolvemos nossa pesquisa de campo e apresentamos a seguir o desenho metodológico bem como a discussão dos dados.

3 METODOLOGIA

3.1 Percurso à investigação

Para o desenvolvimento da pesquisa, remontamos nossa trajetória docente no Curso de Fisioterapia com a supervisão do estágio no 8º e 9º semestre. Pesquisar a própria prática profissional docente foi o primeiro movimento que fizemos neste percurso. Percebemos que não é fácil desenvolver uma pesquisa da/na experiência de ensino, pois desvelar, compreender e formalizar os princípios que permeiam as aprendizagens dos docentes em ação, na disciplina de estágio curricular supervisionado, requer do pesquisador uma postura de disciplinada atitude, de constante empatia e distanciamento.

A primeira dificuldade em empreender este estudo, de nossa parte, foi manter uma visão global da formação dos acadêmicos de fisioterapia no estágio, pois supervisionávamos o estágio em neurologia pediátrica. Enquanto estávamos atuando, nossa preocupação prioritária era em compreender a formação que estávamos promovendo, ou seja, focada em proporcionar o conhecimento da área e também saber aplicar o conhecimento específico. Havia a visão pedagógica da aprendizagem na disciplina e da formação do fisioterapeuta em relação ao perfil profissional proporcionado no curso. Estas, porém, duas abordagens complementares, interligadas, mas que não ocorrem automaticamente.

O segundo movimento que fizemos para chegar à pesquisa que empreendemos, foi a imersão num campo que para nós não era tão próximo, ao menos enquanto processo sistemático de reflexão: a educação. Quando iniciamos as leituras, os contatos com os autores, embora inicialmente não nos parecessem familiares, estes, a cada passo, tornavam-se muito próximos, pois explicitavam questões que vivemos no cotidiano de nossa prática docente. Espantou-nos a proximidade com que estes autores, aos poucos, estavam dialogando com as nossas preocupações docentes e, de um inicial estranhamento, tornamo-nos íntimos.

Um terceiro movimento foi, então, a partir de toda esta gama de possibilidades que vislumbramos com as leituras no campo da educação, construir o nosso objeto de pesquisa. Foram muitas idas e vindas para dissecar as possibilidades que considerávamos muito interessantes como questões de pesquisa, a pergunta que se colocava era: o que pesquisar, o que problematizar? Depois de tantas tentativas e reflexões, voltamos para a própria casa, ou

seja, ao nosso ponto de partida, a investigação sobre a prática dos estágios no Curso de Fisioterapia. Notamos que talvez essa mesma distância, ou a falta de formalização sobre a experiência pedagógica no estágio, poderia ser não apenas para mim, mas para os demais professores que trabalham com o estágio, um tema relevante a ser explicitado durante o percurso investigativo de nossa pesquisa. Na literatura que buscamos sobre os estágios, foram encontradas as pistas que precisávamos para a elaboração do nosso projeto de pesquisa e, em especial, para formalizar o nosso percurso metodológico de investigação.

3.2 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa foi concebida a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação e caracteriza-se como um **estudo de caso** de um grupo de professores do Curso de Fisioterapia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). O estudo de caso foi proposto porque abarca todo o grupo de professores supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria. Yin (2001) explica que existem três tipos de estudos de caso, sendo que aquele que mais se aproxima das características que delineamos é de tipo exploratória, visto que faz uma primeira aproximação ao campo investigado, para, posteriormente, com mais estudos, serem possíveis as generalizações. Este é um cuidado que se deve ter quando se opta por este tipo de pesquisa (MAZZOTTI, 2006). A pesquisa exploratória explicita uma unidade específica em um sistema delimitado cujas partes são integradas.

Mazzotti (2006), com base nos estudos de Stake, o qual classifica os estudos de caso em suas finalidades, diz que uma delas é que pode servir para fins instrumentais, pois “poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto” (p. 641-642), como é o caso da prática de supervisão de estágios. Considera a autora que o importante é otimizar a compreensão ao invés de privilegiar a generalização para além do estudo. Um aspecto importante para a caracterização do estudo de caso é o tipo de questões pertinentes a esse gênero de pesquisa, que deve ser organizado em torno de um pequeno número de questões, ainda que complexas, situadas e problemáticas. Yin (2005), acerca disso, refere que o tipo de questões é importante para diferenciar o estudo de caso de outras modalidades de pesquisas em ciências sociais. Mazzotti (2006) afirma que a estratégia do estudo de caso é geralmente usada quando as questões de interesse do estudo

referem-se ao “como” e ao “porquê”; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo no contexto onde ocorre. Resumidamente, para Yin (2005), estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno no contexto em que está ocorrendo, em situações nas quais as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas; dessa forma, as mesmas serão utilizadas nesse estudo.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são um grupo de professores que atuam na supervisão de estágios no 8º e 9º semestre do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS, os quais totalizam um número de 13. Foram convidados todos os professores de cada grande área da Fisioterapia da Instituição (Respiratória, Músculo-esquelética e Neurologia); contudo, nem todos se dispuseram a participar. O quadro 6 expõe a distribuição dos professores por área de atuação no estágio e o seu codinome.

ÁREA	NÚMERO DE PROFESSORES	CODINOMES (APELIDOS)
Respiratória	4	Pedro, Jussara, Joana, Aline
Músculo-esquelética	7	Fabiane, Daniela, Simone, Eugênia, Laura, Fernando, Ricardo
Neurológica	2	Regina, Graça

Quadro 6 – Supervisores de Estágio do Curso de Fisioterapia da UFSM participantes da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa (2011)

O Quadro 7 traz as informações a respeito da caracterização dos docentes supervisores de estágio participantes da pesquisa, em relação a idade, sexo, instituição de formação inicial, titulação mais elevada, onde cursou o pós-graduação, há quanto tempo realizou o curso superior e quanto tempo tem de magistério superior na UFSM.

Nome	Idade (anos)	Sexo	IES Graduação	Titulação e IES	Tempo de Formado na Graduação (anos)	Tempo de atuação no Curso (anos)
Prof ^o . Pedro	35	M	UNICRUZ	Doutor UFRGS	11	3
Prof ^a Simone	53	F	UFSM	Mestre UFSM	30	27
Prof ^a Joana	42	F	UFSM	Mestre ULBRA	20	16
Prof ^a . Graça	51	F	UFSM	Doutor UnB	31	28
Prof ^a . Eugênia	56	F	UNICAMP	Doutor UnB	32	32
Prof ^o . Ricardo	56	M	IPA	Doutor UFSC	27	21
Prof ^o . Fernando	44	M	UNICRUZ	Mestre UDESC	18	6
Prof ^a . Jussara	51	F	UFSM	Doutoranda UFSM	31	28
Prof ^a . Laura	55	F	UFSM	Doutor UnB	32	27
Prof ^a . Regina	52	F	UFSM	Doutor UnB	32	26
Prof ^a . Aline	50	F	UFSM	Doutor UnB	29	22
Prof ^a . Fabiane	51	F	UFSM	Doutor UnB	31	27
Prof ^a . Daniela	53	F	UFSM	Doutor UnB	30	24

Quadro 7 – Identificação dos professores

Fonte: Dados da Pesquisa (2011)

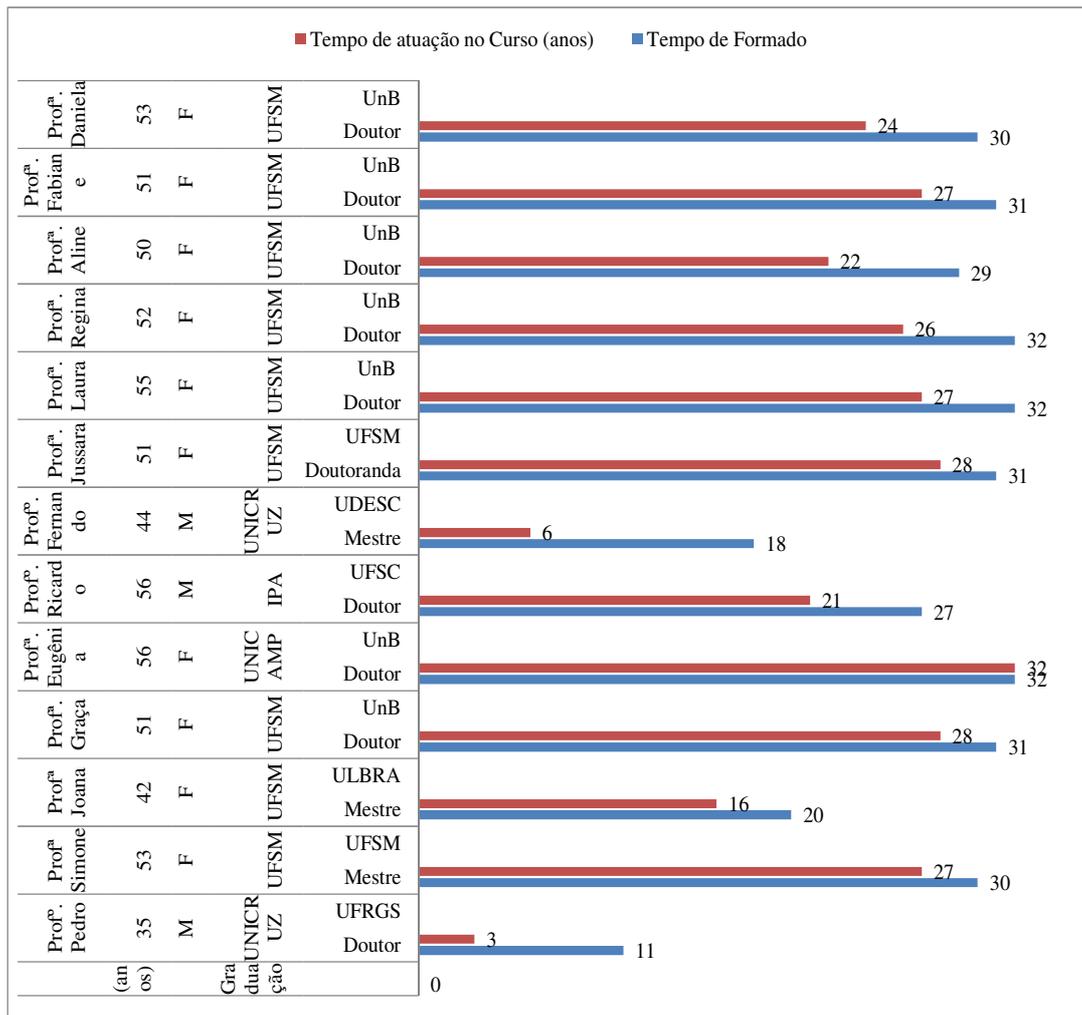


Gráfico 2 – Identificação da amostra

Fonte: Dados da Pesquisa (2011).

Os sujeitos da amostra da pesquisa foram treze professores supervisores de estágio supervisionado do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria. Destes, três são do sexo masculino e dez do sexo feminino. A idade variou entre 33 e 56 anos.

Quanto à formação profissional, todos são bacharéis em fisioterapia e apenas quatro concluíram sua graduação em universidades que não a UFSM.

Todos os participantes possuem curso de Mestrado e destes, nove são doutores e uma em processo de doutoramento. Quanto ao tempo de graduação, os professores têm de 11 a 32 anos de formados, perfazendo uma média de 21 anos e meio.

3.3.1 Critérios de inclusão

Para compor o quadro de participantes da pesquisa, delimitamos alguns critérios, quais sejam:

- Atuar na supervisão de estágios no Curso de Fisioterapia, da UFSM;
- ter formação específica nas respectivas áreas citadas;
- aceitar participar da pesquisa;
- aceitar assinar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados foram utilizadas como fonte de evidências as manifestações verbais dos professores supervisores de estágio expressas nas entrevistas. Estas foram planejadas para serem semi-estruturadas (apêndice) e desenvolvidas nas datas e nos horários previamente agendados em acordo com os participantes e, em local reservado. A duração de cada entrevista teve em média uma hora, sendo que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise de conteúdo.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Como o estudo de caso é uma pesquisa qualitativa, esta requer uma abordagem de análise de dados também qualitativa. Os dados surgem como *descrição* dos fenômenos percebidos pelos participantes da pesquisa e, a partir daí, tornam-se fontes de evidências, as quais devem ser interpretadas dentro do contexto em que foram geradas e confrontadas com os elementos teóricos.

Segundo Triviños (1995), os resultados expressos são descritos, por exemplo, em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, fragmentos de entrevistas etc. O sucesso de uma descrição, para Martins (1997), depende de

levantarmos algumas questões: - há suficiente informação oferecida? A descrição está tão completa quanto possível? Ela é precisa? Foi selecionada de forma adequada e adequadamente apresentada? É equilibrada? Estas são questões importantes que o pesquisador deve fazer para o controle sobre os dados no sentido de verificar se as fontes são fidedignas, ou, ainda, se os dados coletados são suficientes para explicitar a problemática investigada.

Para análise das informações, é utilizada a técnica de Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2004). Para esta autora, a técnica de Análise de Conteúdo consiste em interpretar as comunicações orais, escritas e gestuais, e foram trabalhadas as seguintes categorias pré-estabelecidas, embasadas em Zabalza (2004): 1) o perfil dos professores supervisores de estágio; 2) o processo de autoformação dos supervisores; e 3) o aprendizado do aluno.

Tais categorias foram elaboradas tendo em vista que, em um primeiro momento, nos remetemos a refletir sobre nossa própria prática profissional de atuação no estágio curricular supervisionado. A partir do referencial teórico de Giordani (2007) e Wielewicki (2010), construímos o instrumento da coleta de dados. Então concluímos que seria fundamental conhecer o perfil dos docentes do curso (tempo de atuação no estágio, área de atuação), visto que tais dados contextualizam os locais do estágio, ou seja, as peculiaridades inerentes àquele tipo de atuação e formação do fisioterapeuta. O segundo aspecto nos remeteu à questão da formação e autoformação que cada docente fez, construindo assim o seu percurso formativo, o qual também marca determinadas posições, concepções e práticas de formação profissional do fisioterapeuta. E, por fim, mas não menos importante - talvez aqui o que mais venha revelar o aspecto pedagógico que tentamos explicitar nessa pesquisa - é a percepção do formador sobre as aprendizagens dos acadêmicos. Neste aspecto, as questões e preocupações que os professores colocam-se a respeito das aprendizagens dos alunos nos interessam para revelar em que consistem os elementos pedagógicos da sua prática, suas reflexões, suas ações, suas aprendizagens docentes neste contexto da supervisão do estágio curricular.

A seguir, desenvolvemos um quadro que expõe a síntese de como relacionamos a metodologia (objetivos de pesquisa, questões de pesquisa, dados e foco da pesquisa). O quadro que apresentamos abaixo, foi elaborado a partir do modelo de Wielewicki (2010).

Objetivos	Questões da pesquisa	Dados	Foco
Investigar o processo de formação docente dos supervisores de estágio supervisionado do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, RS.	Tendo em vista a sua especificidade, a docência na disciplina de Estágio Supervisionado (FSR-1038 e FSR-1039) é ministrada por fisioterapeutas professores e não professores fisioterapeutas.	Entrevistas semi-estruturadas	Formação docente
- Identificar as aprendizagens que os professores de ECS acreditam que desenvolveram ao longo do tempo na prática de supervisão sobre o seu fazer docente;	Deste modo, o fazer pedagógico é aprendido na prática da supervisão, sem a existência de formação pedagógica específica para exercer a docência nessa disciplina.	Entrevistas semi-estruturadas	Formação docente
- Analisar os elementos pedagógicos que os professores relatam que desenvolveram em sua prática de supervisão;	O caráter prático, marco dessa atividade profissional, na condução dessa disciplina ao longo do tempo implicaria um conteúdo formativo do docente que a ministra?	Entrevistas semi-estruturadas	Formação docente
- Conhecer as reflexões que estes professores realizam sobre sua prática docente na supervisão dos ECS;	Será que esse docente ao longo de sua trajetória de supervisão teria desenvolvido elementos teóricos e práticos que constituem a sua propriedade pedagógica na condução da formação dos profissionais fisioterapeutas? (Quais serão, e como os desenvolveu)	Entrevistas semi-estruturadas	Formação docente
- Entender o que levou os professores a assumirem o Estágio Curricular Supervisionado no curso;		Entrevistas semi-estruturadas	Formação docente

Quadro 8 – Delineamento da pesquisa

Fonte: dados de pesquisa

Lembramos que, apesar de definir previamente as categorias, as respostas foram agrupadas pelos temas emergentes durante a leitura e releitura das respostas às perguntas realizadas a todos os participantes. E, conforme o Quadro 8, as categorias perpassam as questões e formam grandes temas que vão depois ser novamente codificados. Para codificar as perguntas, cada pergunta foi lida e analisada individualmente, para, assim, identificar as categorias e sub-categorias de análise. Portanto, cada resposta dada a cada pergunta foi lida e, à medida em que foi se identificando com uma ou mais categorias, foi sendo codificada dentro dela. Assim, nasceram, também, espontaneamente, da leitura e interpretação das respostas, temas que foram sendo identificados e aglutinados nas categorias. Sendo assim, da análise de dados foram emergindo os temas, com base no raciocínio indutivo a partir de composição dos dados de cada tema, cuja parte tornava-se fundamental para o entendimento do quadro completo do contexto investigado – análise dedutiva.

Para facilitar o trabalho com o volume de dados que obtivemos durante a pesquisa de campo, utilizamos o *software* “NVivo 8”, que é utilizado para pesquisas qualitativas, a fim de poder estabelecer as relações entre os atributos dos dados (LAGE, 2011). Esta é uma ferramenta utilizada em pesquisas das ciências sociais e humanas, a qual permite o armazenamento, codificação, tratamento e cruzamento de informações para a posterior análise e discussão dos dados da pesquisa. Os dados, então, foram inseridos no programa e, na medida em que foram sendo lidas as entrevistas de cada um dos pesquisados, fomos criando marcadores para identificar as grandes temáticas, mas, ao mesmo tempo, foram sendo identificadas palavras chaves e até mesmo questões que foram se apresentando. Assim, o programa facilitou no agrupamento das informações, as quais posteriormente foram retiradas, gerando-se relatórios que serviram de instrumentos para a nossa análise no seguinte capítulo.

Lage (2011) aponta as três etapas do processo, apoiado pela ferramenta: a preparação dos dados, a codificação e análise das respostas aos questionários e a elaboração do relatório para apresentação dos resultados. A autora explica que a utilização desta ferramenta auxilia muito a organização das informações coletadas durante a pesquisa em diferentes formatos (texto, imagem, som, dentre outros) e tem a facilidade em ser armazenado em um banco de dados que pode ser transportado por e-mail, pen-drive, CD e etc. (LAGE, 2011). Após a análise e codificação das respostas dos pesquisados, o programa permite elaborar análises e comparações, inclusive elaborar gráficos e exportar as informações para compor o relatório final da pesquisa. O “NVivo 8” foi escolhido para a análise dos dados desta pesquisa porque não só se revelou compatível com o desenho metodológico desta investigação, como também

se considerou que ele permite estabelecer correlações com diferentes modos de analisar os dados.

3.6 Procedimentos éticos

O estudo foi encaminhado para aprovação no Gabinete de Projetos do Centro de Educação e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. Os indivíduos foram esclarecidos em relação aos objetivos, benefícios e riscos do estudo através do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE (Anexo A), além da possibilidade de poder retirar-se da pesquisa em qualquer momento do estudo, sem sofrer penalidades. Somente foram incluídos no protocolo após assinatura do mesmo, conforme exigências do Ministério da Saúde, de acordo com a resolução 196/96.

Os voluntários foram informados de que a pesquisa a ser realizada constava de aplicação de entrevista. Após a transcrição, as mesmas foram devolvidas para os participantes, para que esses pudessem fazer correções, inclusões ou exclusões nas suas falas.

Como forma de preservação do anonimato dos participantes da pesquisa, sem comprometer a instituição, considerando ser esta uma das poucas do RS que oferece Curso de Fisioterapia, foram criados, durante a entrevista, os respectivos codinomes ou pseudônimos como forma de apresentação.

O material coletado e os resultados da análise ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores por um período de cinco anos, sendo garantida a privacidade e o livre acesso dos participantes da pesquisa (Anexo B).

4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES

Esta seção está organizada em quatro partes inter-relacionadas, conforme as categorias previamente explicitadas nos capítulos precedentes. Na primeira parte, apresenta-se a descrição geral das trajetórias dos participantes. Convém informar que este tópico não se constitui em uma categoria, mas explicita as trajetórias e características que contribuem para a discussão da primeira categoria, que é o perfil dos professores fisioterapeutas. Portanto, na primeira parte, no que se refere as suas trajetórias, podem ser observadas questões que subsidiam a compreensão da formação e das práticas docentes.

A segunda parte da seção diz respeito à primeira categoria, ou seja, ao perfil de atuação dos docentes supervisores de estágio. Nesta categoria, encontramos os modos de pensar e de agir do aspecto pedagógico desses profissionais. A terceira parte se refere à autoformação nas trajetórias dos docentes. Nela enfrentamos as discussões que nos remetem a pensar e a problematizar como tais construções foram sendo geridas no âmbito de suas experiências profissionais na área, ou seja, quais os elementos que possibilitaram pensar sobre a construção de seu modo de encarar as relações ensino-aprendizagem na condição de supervisor de estágios em que se encontravam.

E, na quarta parte, desenvolvemos nossa terceira categoria, que diz respeito aos aspectos referentes às aprendizagens docentes. Neste, pretendemos, por meio das reflexões que os professores elaboram sobre o que fizeram, construir análises sobre os resultados e encontrar, assim, em que consiste a pedagogia da supervisão do estágio no Curso de Fisioterapia, que resultados ela produz, que marcas podem ser observadas neste contexto de ensino-aprendizagem que forma o profissional docente supervisor de estágios e ao mesmo tempo o profissional fisioterapeuta.

Desse modo, neste capítulo, buscamos desenvolver os elementos teóricos e práticos que constituem a propriedade pedagógica na condução da formação docente dos profissionais fisioterapeutas supervisores de estágio. A seguir, desenvolvemos a análise dos dados encontrados nas entrevistas.

4.1 Trajetórias dos docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia

É fundamental delinear as trajetórias dos docentes supervisores de estágio sob um olhar pedagógico da constituição do docente, ou seja, como os docentes se constituíram profissionais formadores no ensino superior. Analisamos como chegaram a se tornar professores supervisores de estágio no Curso de Fisioterapia, ou, ainda, como escolheram as suas profissões, a partir das suas trajetórias de formação e de atuação profissional.

Da amostra da pesquisa, nove professores concluíram a sua graduação na UFSM, sendo um na 1ª turma egressa, quatro na 2ª turma de formandos, duas professoras na 3ª graduada, um na 5ª turma e um na 13ª. Os docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia revelam que, quando iniciaram a sua graduação, possuíam poucas informações a respeito do curso e de sua prática profissional. Conheceram o curso na medida em que o frequentavam, mas já sabiam, porém, que gostariam de trabalhar na área da saúde.

Atualmente, cinco dos professores do curso foram egressos da primeira turma do Curso de Fisioterapia, destes um faz parte da amostra da nossa pesquisa. Quatro professores que atuam hoje no curso foram formados na segunda turma, sendo assim, o corpo docente foi se construindo juntamente com o curso. Conforme a Profª. Eugênia, “mais ou menos cinquenta por cento dos egressos da primeira e da segunda turma se tornaram professores, se não aqui, em outras instituições”. Assim sendo, o próprio curso de graduação foi formando o quadro de professores que depois vieram a compor o corpo docente do curso e que foram buscar a sua qualificação na pós-graduação.

A Profª. Eugênia disse que foi professora supervisora de estágio a partir da segunda turma do Curso de Fisioterapia. A referida professora relata que, naquele tempo, havia poucos docentes (em torno de seis) e ela mesma com mais uma colega foram as responsáveis por todas as disciplinas daquele ano. Muitos dos docentes pesquisados, após formados, ingressaram no mercado de trabalho em clínicas, hospitais, residência em centros de reabilitação etc. Em suas trajetórias profissionais, todos exerceram, logo após a graduação, a fisioterapia clínica, sendo esta em hospitais, clínicas ou consultórios particulares, residência profissional em centro de reabilitação, atendimentos domiciliares e escola.

A transição da atuação clínica para o magistério superior e a aproximação com o ensino se deu basicamente por um processo de busca de crescimento profissional, o que surge a partir de diferentes situações, quer pelo gosto do exercício da oratória, quer por circunstância específica durante a atuação clínica. No primeiro caso, como exemplifica a fala

do Prof^o. Pedro, “sempre gostei, desde a graduação, de dar palestras, de apresentar trabalhos em sala de aula, de falar em público, ao ponto que eu fui bolsista de iniciação científica, bolsista de pós-graduação, de mestrado e doutorado”. Nesse fragmento podemos observar que o docente reconhece, em seus gostos pessoais, algumas das funções que passou a exercer posteriormente quando professor do ensino superior.

Já no segundo caso, a Prof^a. Regina relata que, em sua residência profissional, orientava auxiliares: “como eu tinha lá quatro auxiliares em serviço de fisioterapia, eu tinha que ensinar as auxiliares, então eu tinha que exercitar a prescrição do tratamento, mostrar como é que era e acompanhá-las, eu acho que ali já começou aquela coisa do mostrar o caminho.” Na mesma trajetória, a Prof^a. Fabiane ~~relata~~ expõe que o exercício da docência iniciou-se enquanto exercia a função de fisioterapeuta concursada no HUSM e diz: “fiz o 1º concurso do hospital universitário pra fisioterapeuta em 1982, fui classificada e trabalhei”. Durante o exercício profissional no HUSM, por “necessidade do curso e também por gostar de estar com o aluno, gostar de poder passar um pouco da experiência que também estava sendo construída junto ao HUSM, comecei a supervisionar acadêmicos do Curso de Fisioterapia”, e isto, segundo a professora, foi o que a motivou para o exercício da docência, foi ter tido essa experiência prévia junto a alunos. Aqui também podemos perceber que alguns dos primeiros passos, algumas das escolhas iniciais na trajetória destes docentes já os conduziram para a docência.

Quando questionados sobre ter formação específica para a docência, os professores dizem que não a tiveram, como é o caso da Prof^a. Jussara:

Não, não tenho formação específica, não tivemos formação nenhuma, a gente se tornou professores, mas sem formação – nós viramos professores muito intuitivamente, se somos bons ou não é intuitivamente, mesmo nos cursos de pós-graduação, que têm disciplinas, mas é diferente, nós temos formação em fisioterapia.

A primeira idéia é de que nenhum participante da pesquisa teve formação específica para ser professor, principalmente porque, quando questionados sobre como se tornaram supervisores de estágio, assim responderam: o professor Pedro relata ter aprendido no grupo em que estava inserido e que teve “muita humildade no sentido de aprender com os meus colegas que já eram supervisores de estágio há um bom tempo”, além do exercício continuado da clínica e da docência, como segue em seu depoimento: “Continuidade da atividade exercida na clínica, ou nas aulas práticas”; a Prof^a. Fabiane diz: ~~que~~ “desde o início da docência eu desempenhava supervisão de acadêmicos”, portanto, desde quando iniciou a docência no ensino superior.

Dentre os vários professores que dizem que a prática clínica os preparou para exercer as aulas práticas em um primeiro momento, para então depois tornarem-se supervisores de estágio, colocamos o caso da Prof^a. Joana, que diz: “O enfrentamento inicial foi tranquilo porque eu já trabalhava com alunos em aulas práticas”; além disso, ressalta que o seu preparo para as supervisões de estágio derivam das suas práticas, “eu passei pra área de supervisão de estágio, depois que eu já tinha a prática em nível hospitalar”, ressalta. Pimenta e Lima (2010, p. 48) entendem “a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Indagamos também a respeito do como foi que começaram a exercer a atividade de supervisor de estágio, então a Prof^a. Joana disse que “O enfrentamento inicial foi tranquilo, porque eu já trabalhava com alunos em aulas práticas”. Em outro caso, o da Prof^a. Daniela, esta relata, sobre o antes de ser supervisora de estágio: “eu dei aula de orto e traumato e as práticas de orto e traumato, que era aquilo que eu vinha fazendo na clínica”. Portanto, no início de sua atividade de supervisores, ancoravam-se em sua atividade exercida na clínica ou nas aulas práticas do curso.

Outros professores lembram que, quando foram assumindo a disciplina de supervisão de estágio, as disciplinas práticas²³ auxiliavam depois a sua prática. Quanto a isso, destaca-se o que a Prof^a. Simone diz “As aulas práticas te dão um embasamento” e, também, o que a Prof^a. Laura expõe: “Então, a prática prepara pro estágio”.

Também é considerado que se aprende a docência corrigindo a prática com os próprios erros, como relata o Prof^o. Fernando: “tu vais aprendendo com os erros e vê o que está errado, e a gente mesmo tenta corrigir”. Mas, para alguns professores, o pós-graduação ajudou na formação pedagógica, como relata a Prof^a. Eugênia: “E ainda, teve um grupo que fez mestrado na Educação, trouxe toda uma informação da Educação, vários professores daqui fizeram sua formação na Educação e trouxeram novas abordagens”, a qual prossegue dizendo que

Percebo que na composição da equipe de professores existe diferença daqueles que possuem formação em educação: técnicos e com formação em educação aí você tem dois grupos: um técnico que trabalha muito bem dentro da sua formação, das suas

²³ Antes da reforma do atual currículo do Curso de Fisioterapia, o Estágio I equivalia às disciplinas práticas ministradas no sétimo e oitavo semestres. Nestas disciplinas, no início do semestre, os professores mostravam a avaliação de pacientes, elaboravam o plano de tratamento e aplicavam, demonstrando técnicas reabilitatórias e os alunos acompanhavam, para no último semestre realizarem o estágio. Na atual configuração curricular no oitavo semestre a disciplina de Estágio I corresponde ao que era denominado antes de disciplinas práticas.

especificidades e o outro grupo que tem uma abordagem com a educação, que se preocupa com o ensino. Não é desqualificar, mas é que um tem enfoque em ensino e outro enfoque na assistência, repassar a assistência mas sem se preocupar com o processo pedagógico, entendeu?

Esta professora, a Prof^a. Eugênia percebe que, na composição da equipe de professores, existe diferença entre aqueles que possuem formação em educação daqueles que não, que são técnicos). A síntese realizada pela professora revela a sua percepção da atual constituição do corpo docente Curso de Fisioterapia. Conforme a Prof^a. Daniela lembra, “as pessoas não chegam prontas pra serem professores de estágio, mas pelo menos, na minha experiência, eu fui me constituindo, por toda a pós-graduação que eu fui trilhando”. Também a Prof^a. Jussara revela que o pós-graduação a ajudou a se formar “mesmo nos cursos de pós-graduação, que têm disciplinas, mas é diferente, nós temos formação em fisioterapia”.

Para estas docentes, o fato de terem cursado seus pós-graduações na área da educação proporcionou uma diferença em relação aos demais que não o fizeram. Contudo, com as manifestações do Prof. Ricardo, podemos perceber que a formação não deriva diretamente desse curso. Este professor enfatiza, quando se remete a sua prática, que desenvolveu elementos pedagógicos a partir de sua ação docente. Assim, não significa que, por não ter cursado a pós-graduação em educação, como em seu caso, que não tenha se apropriado dos elementos pedagógicos que constituem a prática docente do professor universitário.

Em outro depoimento da professora Eugênia, ela revela de que modo as outras experiências docentes vão se integrando ao *corpus* da competência pedagógica dos docentes. Eugênia diz que, quando em visita à IES na Bahia, enquanto consultora do MEC, verificou que a própria construção de um prédio já revelava um modelo de formação voltado para o atendimento:

além de ser professora eu fui consultora do MEC para avaliação de cursos e em Salvador eu vi uma estrutura muito bonita, eram dois ginásios enormes e no meio as salas de vidro, a sala de professores, de materiais, de computador, mas então quem está na sala está enxergando os outros. Essa sala foi projetada para o olhar do atendimento. Quem trabalhou na AACD na ABBR tem esse modelo, porque lá é assim, é um ginásio grande onde vários fisioterapeutas trabalham um do lado do outro, não tem casinha fechada. (Prof^a. Eugênia).

Essa experiência, quando refletida, pode passar a modificar a visão e as práticas pedagógicas profissionais dos docentes. Assim, é nos diversos contextos de interações que compõe a atividade docente que são gerados grande parte dos conhecimentos pedagógicos deste grupo de professores fisioterapeutas que pesquisamos.

Podemos perceber que os professores, quando se referem a sua trajetória até se constituírem como tais, trazem à tona a sua vida universitária, ou seja, recuperam que se formaram com as experiências que tiveram tanto como estudantes quanto no convívio com as instituições e professores. Percebe-se que a tônica desses relatos é que não tiveram formação específica para serem professores. Eis, então, que emerge a segunda categoria de nossa pesquisa, a saber, a dimensão da autoformação.

Tendo explicitado a trajetória dos docentes pesquisados, trabalhamos a seguir as três categorias de análise desta pesquisa, quais sejam: perfil de atuação dos docentes, autoformação e as aprendizagens docentes.

4.2 Perfil de atuação dos docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia

Em nossa pesquisa empírica, encontramos, como primeira categoria, o perfil de atuação dos docentes. Considerando as suas trajetórias, com essa categoria é possível compreender “o que” e o “como” os professores supervisores de estágio desenvolvem a sua prática pedagógica. Isso é fundamental, pois estes dados nos levam a compreender a problemática de nossa pesquisa, que é explicitar a formação pedagógica dos docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia. Ou seja, embora tenhamos levantado que apenas alguns dos docentes do Curso de Fisioterapia supervisores de estágio tenham realizado a pós-graduação em educação, essa formação não propicia uma formação pedagógica para a sua atuação docente, mas sim, uma reflexão acerca de sua prática profissional. Desta forma, ao analisar o perfil de atuação dos docentes, conseguimos perceber se, na atuação, podem ser revelados indícios de elaboração própria dos docentes do saber fazer pedagógico.

Nos dados coletados, em relação ao perfil, quando indagados a respeito das características do estágio, um dos docentes expressou que, entre dar aula e supervisionar estágio, existem “imensas diferenças, eu vejo muitas diferenças entre um supervisor de estágio e um professor de sala de aula.” Para esse docente, o Prof^o Pedro, no entanto, ele prefere supervisionar estágios. A diferença (dele) para a Prof^a. Simone está em que, no contexto das disciplinas teóricas, o professor deve ter características específicas e, para supervisionar estágios, isso não é necessário, porque a profissão de fisioterapeuta já é voltada para a prática profissional; assim, segundo a professora, em relação à necessidade dessas características, diz: “para sala de aula eu acho que sim, para prática acho que não. Porque é

prática, tu estás no teu dia-a-dia, é o teu conhecimento que tu vais colocar ali”. Neste sentido, o perfil do docente que orienta os estágios é daquele que tem experiência profissional, mas que é um fisioterapeuta porque, segundo esta docente “nós fomos talhados para a prática, todos nós aqui, sem exceção, a nossa profissão é prática”. Nesta mesma direção, outra docente, a Prof^ª. Eugênia, se manifesta: “como um cirurgião vai dar aula de cirurgia se ele não opera? Não tem como!”. Para o trabalho com a disciplina de estágio, segundo esta docente, o conhecimento ensinado tem que ser o conhecimento vivenciado na prática profissional. E, conforme Severino (2010, p. 17), “é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria”. Com esta mesma ideia, a Prof^ª. Eugênia diz que o supervisor de estágios deve saber dominar a prática: “não tem como você ensinar alguém de algo que você não sabe”. Também a Prof^ª. Fabiane argumenta do mesmo modo, entende que “o professor que tem uma disciplina profissionalizante ou pré-profissionalizante²⁴, tem um envolvimento maior, esse eu acho que se identifica mais também com o estágio, com prática do que aquele que fica em disciplinas mais das áreas básicas”.

Dessas compreensões expressas pelos docentes, podemos inferir que, aos alunos, quando estes estão na disciplina de estágio, a relação entre teoria e prática ocorre de modo diverso do que quando estão nas disciplinas dos primeiros semestres, as quais possuem maior cunho teórico.

De qualquer maneira, a organização curricular, seja em disciplinas teóricas, seja naquelas teórico/práticas, é sempre atrelada à concepção de currículo vigente na formação dos acadêmicos. Pimenta e Lima (2010) compreendem o estágio como campo de conhecimento, portanto, a relação que existe entre teoria e prática possui outra natureza. Neste contexto, o acadêmico em formação, devido ao modo em que é supervisionado e, também, devido às necessidades que se colocam em sua prática, é mobilizado a tratar a teoria de modo dinâmico, transpondo-a em situações concretas. Giordani e Mendes (2011b) entendem que, quando o acadêmico está realizando as disciplinas, ele se relaciona com as teorias de modo formal ou, ainda, apenas abstrato e não possui o contexto no qual deva investir na aplicabilidade do conhecimento. A relação então não é dialética, porque para assim ser, necessita do movimento de relação diversa, dizem as autoras “[...] se relacionam com elas (teorias) como possibilidades de compreender o que fazem, o que os auxilia a melhorar a sua atuação profissional” (GIORDANI e MENDES, 2011a, p. 56). Neste movimento, existe uma

²⁴ A denominação disciplinas pré-profissionalizantes e profissionalizantes já não mais utilizadas, não dizem respeito ao currículo de formação vigente.

reconstrução do sentido dos princípios teóricos, quando eles ganham novos sentidos, talvez agora, mais vivos e presentes.

A respeito do perfil do supervisor de estágio, os professores entrevistados ainda afirmam que o docente deve ter

uma visão de saúde ampla e não centrada apenas na área que ele está supervisionando, conhecer todo o sistema de saúde para os encaminhamentos que se fazem necessários e as interconsultas com outros profissionais... a dinâmica toda de como funciona o caos da nossa saúde no Brasil. (Profª. Graça).

Lembramos que, no PPC do Curso de Fisioterapia, está explicitada a formação do fisioterapeuta a partir de uma visão integradora, abrangente e focada para o sistema de atendimento à área da saúde no Brasil, bem como das especificidades que são encontradas no cotidiano da prática profissional. Também o Profº. Ricardo ressalta que o docente supervisor de estágio “[...] precisa saber como usar aquilo que ele aprendeu, então eu acho que o supervisor precisa estar sempre um passo a frente, sempre”. Em relação a esta questão, Tardif sustenta que

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36).

Nesse sentido, a Profª. Graça entende o estágio como um momento de “Prazer e ansiedade, porque o estágio ele é o fecho, o coroamento de toda a formação, da graduação”. Portanto, é nesta prática que se articulam diferentes saberes de modo dialético, genuíno e dinâmico, pois os saberes teóricos retornam aos contextos práticos, a partir dos quais eles foram gerados e, assim, tornam-se mais significativos do que quando trabalhados no contexto das disciplinas teóricas.

Assim, notamos que os docentes pesquisados indicam como características docentes a necessidade da elaboração de saberes. Estes saberes devem integrar tais conhecimentos elaborados em sua experiência de vida com aqueles disciplinares e, a partir desse amálgama, elaborar uma visão do todo, conforme Tardif (2002). Contudo, existe o problema da dedicação exclusiva (DE) que impede os docentes de exercerem a prática clínica da fisioterapia:

Eu acho que esse é o grande problema da nossa DE, por quê? Porque quando você forma um docente, você se torna um docente, pra dar uma aula teórica você lê, faz

um resumo, se prepara, você pode ter uma boa didática, ser um bom orador e defender uma teoria. Na prática você não tem como preparar, a situação está posta e você tem que resolver (Prof^a. Eugênia).

Essa dificuldade expressa pela professora é muito relevante e tem cada vez mais se tornado presente no perfil do corpo docente dos cursos de formação profissional. Os profissionais acabam se formando nos cursos de graduação e vão direto cursar a pós-graduação, sem exercer a profissão. Depois, realizam concursos e se efetivam como professores com Dedicção Exclusiva. Contudo, mesmo que tenham tido a prática profissional antes de se tornarem professores universitários, depois que entram no regime de DE não podem mais exercer a prática da fisioterapia em clínicas ou consultórios privados. Esse fator distancia o professor do campo de atuação profissional que destina o acadêmico que forma. A falta de contato e diálogo entre o campo do exercício profissional e os saberes produzidos e ensinados no ensino superior geram uma distorção na formação acadêmica dos alunos (ZABALZA, 2004). A esse respeito, o Prof^o. Ricardo disse que

Em aulas de ética e deonto, quando se discute o nosso decreto se diz que uma das nossas possibilidades é supervisionar estágios profissionais ou acadêmicos, mas nós não somos orientados para essa supervisão, nós não temos nada na formação. Será que nós não podemos construir isso? Esse eu acho que é o grande barato da tua pesquisa. Tomara que você chegue lá, eu acho que tem uma necessidade

É este o sentido que indica a Prof.^a Aline, pois, segundo ela, o docente supervisor “deve ter a consciência de que ele deve transitar por todas as áreas, não só pela área dele, porque o objetivo final é ver o indivíduo que a gente está tratando como um todo”.

Além dos conhecimentos, o Prof^o. Ricardo também diz que os professores supervisores devem ter “[...] ter uma aptidão, uma dedicação maior porque é ali que tu estás lapidando um profissional de uma forma bem mais ampliada pra que ele veja dentro da patologia a própria situação e vice-versa”. Este docente entende que além da aptidão de supervisor também deve ter uma dedicação maior pois argumenta “[...] não é simplesmente dar aula, eu acho que é diferente, continua ensinando, mas ensinando o que fazer com o que o aluno aprendeu”. Trata-se de um conhecimento aplicado em situação concreta da vida profissional que inclui a compreensão da vida do outro. O estudante, assim, aprende a perceber seu trabalho a partir de uma visão integral, assim como preconiza o PPC do Curso de Fisioterapia.

Portanto, esse docente enfatiza duas questões importantes, a primeira diz respeito à aptidão, ou seja, uma preparação, mas também um comportamento, um empenho, nas palavras dele, “uma dedicação maior”. Nesse sentido, é preciso a formação, mas também uma

atitude autoformadora, ou seja, aquela que possui como recurso a autonomia do sujeito (GARCIA, 1999). E, a segunda questão levantada por este docente diz respeito à compreensão de que os docentes não apenas devem saber dar aulas, mas, sobretudo, preocupar-se com as aprendizagens dos acadêmicos. Assim, o Prof^o. Ricardo lembra o sentido de formação, ou seja, quando se refere que o professor deva “ensinar o que fazer com o que aprendeu” implica integrar diferentes conteúdos formativos, e conforme Zabalza (2004, p. 41-2), são eles: “*novas possibilidades de desenvolvimento pessoal [...]; novos conhecimentos [...]; novas habilidades [...]; atitudes e valores [...]; enriquecimento das experiências.*” Portanto, a preocupação manifesta é com as aprendizagens dos alunos e, para esta ocorrer, segundo Grillo *et all* (2001), o professor poderá utilizar da transposição didática, que “pode ser entendida como as formas que o professor utiliza para tornar um conteúdo ensinável, passível de apropriação por parte dos alunos” (p. 150). Contudo, o sentido aqui expresso pelo docente ultrapassa a concepção da transposição didática, sendo esta apenas a primeira etapa da aquisição de novos conhecimentos. Após transpostos, os conhecimentos devem ser internalizados e aplicados em situações do cotidiano da atividade prática profissional.

A dimensão do envolvimento da pessoa do aluno nas aprendizagens (ROGERS, 2000; ZABALZA, 2004) também se faz presente quando o Prof^o. Pedro diz “eu entendo que o envolvimento do supervisor de estágio para com o aluno, com o paciente, com a equipe, ele tem que ser maior”. Ele entende que deve haver um maior envolvimento do supervisor com o aluno e com o paciente nas disciplinas de estágio do que nas demais disciplinas do currículo. Esta especificidade também deve ser considerada nas disciplinas de estágio curricular. Talvez o envolvimento mais próximo deste profissional com o aluno e com o paciente também seja determinado pela própria natureza da profissão do fisioterapeuta, pois, quando em estágio, os alunos devem atender aos pacientes em situações reais que implicam uma responsabilidade com a saúde da pessoa atendida. Assim sendo, o cuidado para não errar e supervisionar adequadamente a ação do aluno sobre o paciente, bem como a necessidade de dar uma resposta ao problema que o paciente traz, faz com que exista uma proximidade maior entre professor e o aluno. Ou seja, existe uma relação mais próxima, mais direta com a pessoa do aprendiz, que se diferencia das disciplinas teóricas. Tal diferença também existe tendo em vista o menor número de acadêmicos em turmas de disciplinas práticas que teóricas. O estágio em Fisioterapia deve ser realizado com, no máximo, a presença de seis alunos por supervisor por turma, isto por determinação do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFITTO) e do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITO).

O Prof^o. Julio ressalta que a diferença entre as disciplinas teóricas e práticas é quanto ao conteúdo, pois são conteúdos de natureza diversa. Segundo o professor, “isso na teoria tu não passa, então tu tem que passar essa maneira de atuar, de muito respeito, ética [...]”. Considerando a colocação desse professor, percebemos que o conhecimento, durante as supervisão de estágio, não apenas implica um saber, mas, sobretudo, um saber fazer. Assim, durante as disciplinas teóricas, a coerência entre o que o professor explica e o que ele faz não fica tão evidente para o aluno, segundo este professor. Contudo, na supervisão do estágio, o professor tem muito mais espaço para demonstrar, por meio de sua atitude, a coerência entre o que ele faz e o que ele ensina e pensa. Concordamos com Rogers quando este conclui que “seria necessário, pois que se produzisse uma mudança radical no modo de formação dos mestres e nas atitudes básicas de quem forma os mestres para que nossas aulas se convertam em centros de facilitação de aquisições” (ROGERS, 2000, p. 21).

O Prof^o. Julio, em sua concepção, entende que esta é uma questão de ética profissional, diz ele: “tu tem que ter muita ética profissional, essa tua atuação com o aluno frente ao paciente, ele vai ter isso como referência, então eu acho que tem que ter muito cuidado, no tratamento com o paciente”. Portanto a atitude do professor no processo de formação é marcante, Rogers (2000, p. 22) conclui que, de todos os critérios, que admite serem muitos, ou qualidades que deveriam ter os docentes “tendrían una importancia menor que estas cualidades referentes a la persona y a las actitudes”. Segundo este autor, tais características docentes implicam diretamente no resultados exitosos dos objetivos da formação dos alunos.

A respeito do conteúdo que deve oferecer a educação superior, Zabalza (2004, p. 43) enfrenta a reflexão em relação ao movimento que existe de pensá-la de forma imediatista. Para o autor, tal prática tem como consequência “[...] um esvaziamento progressivo de tudo o que significa enriquecimento pessoal e melhora da qualidade de vida das pessoas; aliás, como se isso não tivesse relação com a formação universitária e com a forma de realizá-la”. Assim sendo, o autor retoma a discussão coordenada por Delors *et al* (1999) de considerar as quatro aprendizagens²⁵; contudo, para o autor, ainda é preciso percorrer o caminho de saber traduzir esse projeto formativo nas peculiaridades de cada uma das aprendizagens no ensino universitário.

Zabalza (2004, p. 44-3) conclui que a oferta formativa na educação superior deveria conter as seguintes dimensões: “*dinâmica geral do desenvolvimento pessoal [...]*;

²⁵ Conforme o autor as quatro aprendizagens necessárias para a educação no século XXI são: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos [...]; referência ao mercado de trabalho [...]". Em sua manifestação, a Prof^ª. Daniela entende que não existe diferença entre dar aula teórica e supervisionar o estágio: "[...] do estágio ser diferente eu não acredito nisso, acho que ele tem que ser alguém disposto a educar, a ajudar o outro a aprender, vendo aquele outro como um ser humano e que uns vão desenvolver muito melhor as suas habilidades e outros vão precisar de mais". Desse modo, o professor universitário deve pensar na formação integral do acadêmico aprendiz, considerando estas três dimensões levantadas por Zabalza (2004). A Prof^ª. Daniela argumenta que

precisa ter esse olhar também de humanidade pra com aquele acadêmico que a gente tá trabalhando, eu vivo isso também, eu não sei, eu acho isso, pra mim é nato porque eu vivo isso com os alunos do primeiro semestre também, de entender as dificuldades deles, de ver um aluno que não está muito bem e chegar nele

Portanto, para realizar a formação profissional que o PPC preconiza, é preciso pensar a respeito do perfil de formação do professor supervisor, pois é ele quem faz a formação do acadêmico. A Prof^ª. Regina assim se manifesta:

[...] porque seria muito fácil pra mim eu colocar a mão no paciente e pronto, isso é a coisa mais fácil. O difícil é que eu tenho o aluno no meio, e ele tem, com a sua característica pessoal, tem que respeitar a característica pessoal desse aluno para ensinar uma metodologia e que ele vai ter o jeito dele fazer. (Prof^ª. Regina).

Nessa colocação da professora, vemos que a função do supervisor do estágio vai além das competências exigidas aos professores quando estes ministram disciplinas teóricas. A professora lembra que o acadêmico é uma pessoa e, portanto, possui suas características e que, apesar de estar aprendendo uma profissão, um saber fazer, o acadêmico, com o tempo, deve aprender a fazer de seu modo (GIORDANI e MENDES, 2007; PIMENTA e LIMA, 2010).

Em Torre (2006), encontramos a discussão a respeito das competências que o professor supervisor deve ter: disciplina específica, a qual compreende o domínio disciplinar da área em que atua; profissional específica, que diz respeito à possibilidade de estabelecer a relação entre a universidade e o campo de trabalho; organizativa; comunicativa e relacional, implica a capacidade de gerir as complexas relações e necessidades que são interpostas nos contextos de formação profissional e pessoal; pedagógica e didática, pedagógica no sentido dos processos metodológicos relativos à formação profissional em questão e didática no sentido de gerir o passo a passo da formação do acadêmico.

O Prof^o. Pedro lembra em sua fala da capacidade integradora necessária entre o campo de estágio e os diferentes atores, ou seja, “supervisor de estágio deve ter uma capacidade integradora muito grande entre esses campos, entre esses grupos”. Em relação à competência comunicativa e relacional, encontramos, no grupo pesquisado, elementos que também se referem à questão de perceber a necessidade da maturidade por parte do professor, “maturidade tanto a nível pessoal quanto a nível profissional, porque tem situações que eticamente tu é confrontado pelo paciente” (Prof^a. Graça).

Neste mesmo sentido, o Prof^o. Pedro diz que o supervisor de estágio “tem que ser uma pessoa que consiga estabelecer uma boa proximidade com o aluno”. Destaca a A Prof^a. Joana destaca que “têm várias pessoas que têm um domínio muito bom da teoria e não têm a parte de relação, relacionamento, vivência [...]”. Rogers (2000) cita que, Aspy (1972), em suas pesquisas, demonstrou a necessidade dos docentes em mudar suas atitudes, visto que, conforme os estudos de Gordon (1974), Carkhuff (1969) e Lyon (1971) (*apud* ROGERS, 2000), se os professores realizarem certo tipo de formação que modifiquem suas atitudes, os resultados são eficazes e desencadeiam outras mudanças.

Conforme Rogers (2000), os docentes que aplicam em classe a empatia, depois, sentem a diferença, e isso os gratifica e os faz utilizar novamente este comportamento. Tal atitude significa que aqueles professores que estabelecem mudanças em suas práticas, percebendo-as em relação à dimensão pessoal, também oportunizam uma relação mais profícua de aprendizagem com seus alunos (ABRAHAM, 1987; ESTEVE, 2000). A Prof^a. Jussara salienta que este profissional “deve gostar de lidar com as dificuldades de forma geral, porque teoria é teoria, fica longe, distante da vida, dificuldades da vida, e isto envolve dificuldades com a doença no contexto da vida”. Portanto, no exercício profissional, os acadêmicos de fisioterapia devem também saber enfrentar com capacidade as problemáticas sobre as doenças e mesmo outras situações relativas à vida da pessoa atendida pelo fisioterapeuta. Conclui Torre (2006, p. 101) que o professor que supervisiona o estágio,

[...] qualquer que seja a função específica que desenvolve, é um facilitador, um recurso, um gestor do processo de aprendizagem e, talvez apenas secundariamente, um recurso de conteúdo (Knowles, 1999). É importante que ele esteja em condições de projetar e gerir os processos de aprendizagem, interpretar as necessidades educativas e formativas, co-envolver os estudantes na programação e projeção do próprio percurso formativo, encorajar as iniciativas dos estudantes, colocá-los em contato com os recursos da aprendizagem, criar um ambiente positivo de aprendizagem, organizar e gerir os diversos processos e intervenções.

Portanto, podemos concluir que os dados coletados a partir da categoria do perfil de atuação dos professores supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia se aproximam ao entendimento desta autora a respeito da atuação pedagógica do supervisor de estágio.

A seguir, desenvolvemos a análise da segunda categoria, que é a autoformação nas trajetórias dos professores supervisores de estágio.

4.3 Autoformação nas trajetórias dos docentes fisioterapeutas

Nesta categoria objetivamos compreender como o docente, durante o seu percurso de atuação profissional, desenvolve o seu processo formativo em relação aos saberes pedagógicos relativos à supervisão do estágio. Esta questão é fundamental na medida em que revela os mecanismos de apropriação do fazer pedagógico que os docentes adquiriram, seja de modo individual, seja de modo compartilhado e contextualizado, nos movimentos institucionais do curso em que atuam, como também nos contextos onde operam.

Estudando as teorias das aprendizagens dos adultos-professores em formação, Garcia (1999) ressalta a importância de estudos que abordem a autoformação, bem como considera o princípio que “os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem” (p. 50). Desse modo, quando nos referimos à autoformação dos professores, estamos considerando os processos de aprendizagens que ocorrem em suas trajetórias de desenvolvimento profissional em relação aos aspectos pedagógicos, situados no contexto da supervisão do estágio do Curso de Fisioterapia.

Quando os docentes foram indagados a respeito de gostarem de supervisionar os estágios, percebemos que eles revelam sentirem muito prazer na referida atividade por diversos motivos: a) há o envolvimento com o aluno para ensinar e para realizar trocas – prazer de ensinar; b) porque, no estágio, retomam o contato com o paciente, com a prática clínica; c) observam resultados de aprendizado como pessoa na interação com outras pessoas, através do convívio na alegria e na dor, mas também no fato de poder auxiliar e de ver, a partir do outro, as coisas com outro olhar; d) por ser um desafio; e) por ser a área de domínio onde atuam.

Revelam gostar de ensinar pelo prazer de ensinar, para eles é importante estarem envolvidos com o aluno para ensinar e para realizar trocas. Em relação a essa motivação, o Prof^o. Pedro descreve: “Eu adoro supervisionar estágio, eu adoro estar envolvido com o aluno,

se precisar pegar na mão do aluno pra ensinar uma técnica, eu adoro fazer isso, é uma coisa que me dá muito prazer, muita satisfação mesmo”. Também a Prof^a. Regina expõe: “Eu acho que é isso que eu gosto, eu acho que o grande desafio é que sempre tem uma resposta diferente e a questão de estar trocando com o aluno, me coloca também numa condição diferente de ensinar”. Nesse trecho, a professora não apenas revela o prazer de ensinar como também o prazer de aprender. Portanto, percebe uma riqueza no processo interativo de ensino-aprendizado, provocado neste contexto da supervisão do estágio.

O Prof^o. Fernando revela: “Eu acho que isso é o que todo o fisioterapeuta gosta e quer, é trabalhar direto com o paciente, porque o prazer da prática é estar junto com o aluno e mostrando pra ele como é a técnica ou como tem que ser feito”. No conteúdo de sua fala, podemos perceber que o momento da supervisão do estágio para os docentes é também rico porque, com isso, mantêm o contato com a sua atuação profissional de fisioterapeuta, do que ele também gosta. Então, neste caso, vemos tanto o gosto pela profissão de fisioterapeuta quanto o gosto pela formação de novos profissionais.

Essa motivação do gosto pelo estágio porque, com isso, ele retoma o contato com o paciente, com a prática clínica, é também revelada pela Prof^a. Jussara: “Me dá prazer, eu acho que é o que a gente perde na teoria, que é o contato com o paciente”. Este é outro tipo de argumento que encontramos na análise das entrevistas destes docentes.

Outro tema ainda trazido pelos professores, a respeito das motivações pelo gostar de ensinar, foi em relação aos resultados que observam em suas aprendizagens, do ponto de vista pessoal na interação com as pessoas. Para eles, o convívio, seja na alegria, seja na dor, também podem auxiliá-los a perceber as mesmas coisas de sempre com outros olhares. Diz a Prof^a. Daniela:

São dois aprendizados, um aprendizado como pessoa, porque nessas áreas que eu desenvolvo e que me encantam eu convivo com pessoas em distintas situações e a gente aprende muito convivendo com o sofrimento, com as dificuldades, com as limitações, mas também com o encantamento que essas pessoas trazem pra gente, da sua melhora, da sua perspectiva, depois da fisioterapia

A Prof^a. Simone narra que, “indiretamente, tu sai ganhando e isso me dá prazer, essa convivência, e o poder ajudar o outro é uma coisa que me satisfaz. Realmente isso aí me dá prazer, me faz bem”. A percepção desta professora, portanto, é de que, com a interação que ocorre entre professor e aluno no processo de supervisão, ambos aprendem. O Prof^o. Ricardo ainda acrescenta que,

embora tu imagine que a clínica seja sempre a mesma, a situação se diferencia de sujeito para sujeito, então eu acho que eu preciso estar em constante aprendizado. Tanto que eu fui buscar mestrado, doutorado pra poder acompanhar nesse ritmo e poder aprender um pouco mais.

Nesse conteúdo, vemos que o docente explicita que o campo de supervisão de estágio foi provocativo para ele a ponto de levá-lo a buscar a sua qualificação no mestrado e no doutorado. Ele percebeu que, pela dinamicidade da atuação neste campo, ele deveria estar também em constante aprendizado. Na sua expressão “quando tu imagina que a clinica é sempre a mesma” ainda podemos notar que, talvez, pela experiência profissional e *expertise* que o professor vai adquirindo ao longo de sua prática profissional, as disciplinas teóricas ou aquelas práticas possam chegar a um momento de certa estabilidade e não apresentar mais muita novidade.

Os professores supervisores ainda manifestam que o fato de os acadêmicos buscarem complementar seus conhecimentos com cursos oferecidos pelo mercado, provoca neles reflexões e leva-os também a adquirir novos conhecimentos. Assim, os acadêmicos, durante o estágio supervisionado, preocupam-se em se direcionar para aquilo em que imaginam trabalhar depois. Esta especificidade de estratégia de complementação do saber curricular que busca o aluno é pautada pela sua preocupação em, posteriormente, poder exercer uma prática profissional mais qualificada. Com isso, os alunos buscam cursos de curta duração não disponíveis no currículo do Curso Fisioterapia. Diz a Prof^a. Joana que “o aluno está muito atuante eu acho, ele vai em busca de várias coisas, de vários cursos, então eu acho que o aluno mesmo traz muitas novidades, muitas coisas novas de cursos e coisas que ele faz e que de repente a gente não fez, não sabe, eu acho que é uma troca bem interessante que eu acho que acontece, muito”. Essa atitude dos alunos, de buscarem novos procedimentos, novas metodologias, novas práticas que surgem no campo de atuação profissional do fisioterapeuta, faz com que os professores do curso também tomem uma atitude em relação a isso. A Prof^a. Laura manifesta: “a gente se sente às vezes na obrigação também de buscar mais conhecimento, até pra acompanhar o aluno”.

Contudo, nem sempre este movimento da busca dos alunos pelas novidades, no contexto de sua formação, reflete positivamente no trabalho do supervisor. Por isso, às vezes, o supervisor se confronta com atitudes contraditórias dos acadêmicos, e ele, então, deve saber conduzir isso, redimensionando, assim, a sua prática pedagógica. “Às vezes, a área por que eles estão passando não é a área que lhes agrada. Então, eles fazem de tudo pra tentar driblar, desde faltas, o máximo de faltas, até tentar não pegar muito paciente e tal...” (Prof^a. Simone). Também, conforme o Prof^o. Pedro relata, “me desagrada um pouco a questão de se omitirem

de alguns procedimentos, porque eles não gostam ou preferem outros” (Prof^o. Pedro). Assim, os docentes se colocam em situações de ter que modificar o modo de se relacionar com estes alunos, pois eles acabam se identificando com outras áreas de atuação e, quando estão realizando uma prática que não é aquela de sua preferência, manifestam comportamentos de resistência àquelas aprendizagens que o professor, por condição da organização de conteúdos curriculares, deve trabalhar.

A consequência formativa dessa problemática para os acadêmicos é preocupante, pois, conforme expressa o Prof^o. Ricardo, eles “se formam e acham que realmente dominando técnicas, se sai pro mercado. Não, hoje tu tens que aprender a dominar a situação, então aluno tem que aprender a se comportar e saber que ele jamais pode se assumir como autossuficiente” (Prof^o. Ricardo). Portanto, não obstante as novidades de procedimentos e técnicas que os alunos aprendem em cursos extracurriculares, conforme este docente, estes não garantem a formação necessária ao profissional fisioterapeuta, pois o “domínio da situação” implica muito mais do que apenas saber aplicar uma técnica.

Portanto, embora a prática a que nos referimos anteriormente seja importante para a formação do aluno, e este, por sua vez, se percebe, algumas vezes, mais preparado do que alguns docentes, não se pode ignorar o fato de que, muitas vezes, em determinadas disciplinas, isso possa produzir uma desestabilização nos próprios docentes. Alguns professores possuem a atitude de também procurar, de modo mais frequente, esses cursos complementares e, outros, a de modificarem o seu fazer pedagógico, incluindo esta variável formativa que traz o acadêmico. De todo modo, este movimento qualifica a prática profissional do docente e, ao mesmo tempo, eleva o nível de exigência e de qualificação profissional que o acadêmico busca no curso superior.

Portanto, é este o terceiro tipo de motivação que encontramos em suas falas, o desafio. Em relação a isso, expressa a Prof^a. Graça que aprende com o aluno: “Cada dia, cada paciente, cada aluno é um desafio, porque eles mostram coisas diferentes, eles veem o paciente, observam por ângulos que a gente às vezes já está treinado a observar da mesma forma”. Também a Prof^a. Laura diz: “É prazeroso, porque sempre é um estímulo, é um desafio”. Assim, nessas exposições podemos observar que este campo de atuação profissional se revela estimulante, inclusive para os professores se desenvolverem.

Por fim, outro tipo de motivação que encontramos, quando solicitamos o porquê gostam de atuar na supervisão do estágio do Curso de Fisioterapia, foi por estarem atuando na sua área de domínio. A Prof^a. Joana relata que sente prazer na atuação de supervisora de

estágio, porque “é uma área que eu atuo, que eu domino, que eu gosto. É prazeroso”. Argumenta a Prof^a. Fabiane:

Gosto, eu adoro, me gratifica muito, por mais que eu lide com a vida, quando eu trabalho com gestantes, com o pós-parto eu trabalho com alegria da expectativa da espera, mas por outro lado eu também trabalho com a oncologia, com pacientes que foram amputadas de mama que é o lado um pouco mais difícil.

Nesse caso, a professora revela que o gosto pela área, o gostar da disciplina, do prazer em atuar e também o encarar situações difíceis faz com que lide com as questões da vida, o que também faz parte das aprendizagens dos professores, e esses elementos constituem a sua autoformação.

Uma vez reveladas as motivações dos docentes fisioterapeutas para atuarem na prática da supervisão de estágio, podemos perceber, então, quais as aprendizagens que este campo traz a sua formação. Encontramos que os professores são unânimes ao afirmar que, com o estágio, aprendem muito. Seguem alguns exemplos de suas manifestações: a Prof^a. Regina salienta que aprende: “o tempo inteirinho eu considero que muito mais que estar ensinando, claro, eu estou ensinando, é o meu papel, eu estou aprendendo, todo o dia”. A Prof^a. Fabiane diz: “Eu aprendo com cada aluno e eu aprendo com cada paciente”, e, também, a Prof^a. Daniela acrescenta que aprende “Muito! Me “arrepia” falar dessas coisas, realmente me encanta o estágio”.

Perguntando-nos, então, o que aprendem com o estágio, levantamos alguns tipos diferentes de temáticas que emergem de suas falas. Uma delas são as aprendizagens pessoais. O Prof^o. Pedro revela que aprende a “administrar vaidades, administrar situações que se delineiam durante o período da supervisão de estágio relacionado ao aluno”. E a Prof^a. Simone expressa que

Talvez lá fora tu não encontre isso, essa dificuldade que as pessoas têm de vir, que se deslocam de outras cidades para serem atendidas. Isso aí eu acho que é uma coisa que a gente aprende muito. E aprende com os alunos também no sentido de vida, porque é juventude, é coisa nova e eles vêm, às vezes, com uma cabeça mais aberta.

Desses depoimentos podemos inferir que, de fato, as interações com as pessoas, com os alunos em situações práticas, podem se revelar mais profícuas para a aprendizagem dos envolvidos neste contexto de processos de ensino-aprendizagem. Rogers (2000) lembra que a aprendizagem é um fenômeno humano, portanto, pessoal, que se torna significativo quando implica a pessoa do aprendiz. Garcia (1999, p. 52) conclui que “ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece

ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna a mais significativa”. Nesta mesma direção, Giordani e Mendes (2011b) sustentam que este movimento de aprendizagem não decorre ao acaso, ele deriva do exercício da técnica, ou seja, do movimento de relação entre teoria e prática em um contexto que mobiliza ou desafia a capacidade aprendiz entre os envolvidos naquela situação de aprendizagem.

A Prof^a. Aline revela que as suas aprendizagens derivam de estar sempre buscando atualização, mas que tem que colocar a intencionalidade de aprender e de rever as próprias práticas:

Eu aprendo, porque estou sempre me atualizando com os seminários, então em termos de conhecimento científico. Eu aprendo diariamente relação aluno-professor, então eu me critico, critico o meu modo de passar toda essa educação até; o que é o educar, dar conhecimento e a gente saber que o dar tem uma contrapartida que é o receber também.

Dessa forma, o exercício constante da revisão crítica do próprio exercício profissional docente faz com que os professores adquiram uma capacidade de perceberem-se sujeitos autônomos, adquirindo consciência sobre as suas ações e assumindo as responsabilidades pelas mudanças que são capazes de efetuar em sua prática. Conforme Garcia (1999, p. 53),

A aprendizagem autônoma inclui, como se pode observar, todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos perceber que as informações dos docentes contêm indícios de que eles estejam exercendo aprendizagens autônomas. Trata-se de uma atitude relacionada à aprendizagem contínua.

Além da autonomia, os professores revelam que ocorrem aprendizagens contínuas durante o processo de supervisão dos estágios no Curso de Fisioterapia. Apontam que tais aprendizagens são continuadas: “Eu aprendi principalmente que eu preciso aprender constantemente” (Prof^o. Ricardo) e, as práticas de supervisionar estágios “faz a gente estudar também” (Prof^o. Fernando). A Prof^a. Joana diz que são os próprios alunos que estão a nos ensinarem

o aluno está muito atuante eu acho, ele vai em busca de várias coisas, de vários cursos, então eu acho que o aluno mesmo traz muitas novidades, muitas coisas novas de cursos e coisas que ele faz e que de repente a gente não fez, não sabe, eu acho que é uma troca bem interessante que eu acho que acontece, muito.

Os docentes também manifestam que ocorre aprendizagem também com as situações da prática, do cotidiano da supervisão do estágio. A Prof^a. Laura entende que “a cada paciente é um desafio, e o aluno desafia muito também a gente, porque a cada turma vêm novos anseios, novas dúvidas, novas perguntas, então eu acho que isso enriquece muito o dia-a-dia, torna dinâmico” e, ainda, segundo a Prof^a. Laura “é estimulante e favorece muito o aprendizado do professor a atividade prática”. Nessa direção, contribui Lima (2010, p. 141).

A formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria, construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes, porque *contínuo é o homem, e não o curso* (cf. Fusari, referindo-se ao equívoco, praticado com frequência, que reduz a formação contínua a um curso).

Outras colocações dizem a respeito à avaliação de sua formação e prática docente, das quais emergiram diferentes tipos de argumentos: avaliação positiva; avaliação crítica; percepção de aspectos a serem melhorados, e da avaliação da própria prática reelaborar planejamento; com a auto-avaliação acabou aprendendo que existem os tempos da aprendizagem do aluno; preocupação com o aspecto pedagógico do ensino/aprendizagem.

O Prof^o. Pedro manifesta se sentir preparado: “Eu me entendo preparado, como estou sempre envolvido, sempre preocupado com o mercado de trabalho, em tentar aproximar o aluno do mercado de trabalho, eu tendo sempre a buscar isso”. O Prof^o. Ricardo e a Prof^a. Jussara assim avaliam: “a minha prática é sempre orientada por aquilo que eu entendo que eu posso estar contribuindo e nesse aspecto eu acho que é uma avaliação bastante positiva” (Prof^o. Ricardo), “responsável, participante e atuante no contexto que estou” (Prof^a. Jussara).

Os docentes também levantam a questão de que revisam as suas práticas e percebem aspectos a serem melhorados. É neste sentido que manifesta o Prof^o. Fernando: “Eu acho que eu tenho muita coisa a melhorar ainda nessa prática de estágio. Numa autoavaliação, eu acho que eu tenho falhas, embora a gente tente sempre fazer a coisa o mais certo possível”. Mais adiante conclui o Prof^o Fernando: “tu vai aprendendo com os erros e vê o que está errado e a gente mesmo tenta corrigir”. Por sua vez, a Prof^a. Aline expõe que,

partindo do princípio que eu faço uma auto-avaliação frequente ao final de cada semestre ou bimestre ou ao mesmo ao final do dia, então a minha prática é uma prática evolutiva, mas é uma prática muito crítica, eu tento melhorar a cada dia. Lógico que eu não sou a professora que eu era no início da minha profissão, com certeza.

Também a Prof^a. Fabiane diz: “acho que a gente vai crescendo a cada dia, aprende a cada dia tanto com os próprios acadêmicos, como com os pacientes, eu acho que a minha

prática ela evolui ao longo de todo esse período”, e a Prof^a. Laura: “eu acho que cada vez eu me sinto melhor, mais segura em lidar com o aluno e lidar com o paciente”. Essas professoras, portanto, percebem que, em suas experiências práticas têm aprendido e têm melhorado.

As professoras Daniela e Simone percebem que, com a autoavaliação da própria prática, elas foram repensando a própria prática, realizando mudanças em seu planejamento, a partir disso. A Prof^a. Daniela disse “Então, a cada ano, eu planejo melhor, à luz daquelas experiências que foram do semestre passado, do ano passado, com aquele grupo, ou com novos grupos”. Sobre esta questão, também a Prof^a. Simone expressa a ideia: “nós já fomos coordenadoras do estágio, então a cada semestre, a cada ano, a gente, às vezes, tem que mudar e acertar coisas que não foram muito bem aceitas naquele momento, então acho que a gente cresce, com certeza, com os alunos, com o aprendizado, com os erros”.

Já na avaliação de sua prática, a professora Prof^a. Daniela levanta outra questão, a saber:

Foi muito bom ter começado a ser docente depois de um tempo de profissional, de vida profissional, ali me ajudou muito, aquela experiência profissional foi muito importante, pra ter elementos, exemplos pra conseguir sedimentar aquilo que eu estava tentando passar

Conforme a sua afirmativa, revela-se o valor atribuído à experiência profissional no momento da supervisão do estágio. Percebemos que o valor da prática do docente é grande, talvez porque seja da natureza da própria profissão esta especificidade.

Outro tema emergente nas entrevistas é o que a Prof^a. Joana revela ter aprendido, ou seja, a dar o tempo que o aluno necessita, conforme relata: “no início principalmente a gente tem uma insegurança maior em saber até onde o aluno pode ir sozinho, mas isso também a gente aprende com o tempo, a identificar e a conhecer o aluno e acaba sendo mais tranquilo”. Esse aspecto é fundamental, porque diz respeito ao desenvolvimento das habilidades humanas no exercício da docência. E, para isso, é preciso ser empático, colocar-se no lugar do outro e assim perceber as suas diferenças e, com isso, readequar o modo de favorecer a formação profissional daquele aprendiz. Além disso, a percepção do outro como ser humano também integra os saberes profissionais do fisioterapeuta, pois ele vai estar em contato com os pacientes em diferentes circunstâncias de vida que o colocam em situações emocionais distintas. Por isso, deve aprender a perceber as diferentes nuances dos sentimentos dos pacientes, a fim de melhor conduzir a terapêutica necessária a ser aplicada. A Prof^a. Eugênia levanta esta questão: “Isso tem sensações, tem emoções, tem evolução... então, o aluno está

aprendendo a sentir e o paciente tem que se acostumar com esse toque e dizer está muito, está pouco até o aluno...”.

Outra contribuição sobre as aprendizagens da prática foi a do Prof^o. Ricardo, conforme ele,

eu aprendi muito cedo que jamais tu deve causar um constrangimento pra um aluno na frente de quem quer que seja, do seu colega, de um outro professor [...] Não tem maldade na provocação, tem uma necessidade de encaminhar o sujeito, daqui dessa situação você vai ter que sair de qualquer forma, então provoca que daí vai. Eu faço isso em sala de aula também, eu pergunto duas vezes se ninguém responder aí eu provoco diretamente, não sou de causar constrangimentos, não gosto disso.

Essa fala do professor apresenta uma reflexão que ele fez de sua prática, e as mudanças que conseguiu implementar ao longo de sua trajetória profissional docente. A formação continuada, então, é o modo de o professor descobrir-se como aprendiz e desenvolver-se profissionalmente. É pelo movimento dialético possível de teoria e prática que os projetos de formação continuada favorecem aos professores as reconstruções entre ambas. Também é relevante destacar que, muitas vezes, quando se fala em formação ,não estão implicadas diretamente as mudanças das pessoas. Contudo, a esse respeito, o autor reforça que é preciso focar sobre a formação do homem, quer seja ele aluno, quer seja professor (ROGERS, 2000).

Realizando a auto-avaliação de sua prática, podemos ainda perceber que os professores não apenas manifestam a preocupação com os aspectos eminentemente pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, mas também começaram a modificar o modo de ensinar a partir do olhar pedagógico. Conforme expressa a Prof^a. Graça, “Eu acho que pedagogicamente ficou mais fácil pra eu estruturar, porque eu posso dar tempo pro aluno, a partir da supervisão, pesquisar, retornar pro seminário com tempo pra fundamentação”. Também é isso que revela a Prof^a. Eugênia: “que eu preciso passar pra ele daquilo que eu quero que ele aprenda, o que eu me proponho a ensinar, como que eu vou ensinar e como que ele tem que responder. E aí tem regras, tem momentos, tem evolução”. Essa percepção a respeito da aprendizagem dos alunos torna-se saliente nas falas destes docentes.

Outra questão, levantada pela Prof^a. Daniela, foi relativa aos resultados obtidos a partir das mudanças implementadas por ela:

Eu fui pra aquele outro estágio que era o geral e eu fui trabalhar no hospital psiquiátrico então, com aquela turminha dos 5 alunos mas também levei eles pro asilo, também levei eles pro SAFE, que era a Educação Especial, não era no SAFE, no prédio onde tem o SAFE, mas era no 5º andar que era a Educação Especial, numa oficina que eles tinham lá, antigo CACEE, então aquilo foi muito encantador

Percebemos a sua satisfação com os resultados da implantação de uma área nova de estágio. Encontramos em Zabalza, (2004) que “esta é uma questão exposta pelo autor que traz a universidade como uma ‘instituição de aprendizagem’ frente à idéia mais geral de entendê-la como instituição de ensino” (p. 189). Assim, percebemos que os professores do Curso de Fisioterapia ultrapassam a visão de ser a universidade uma instituição de ensino, notamos que existe um movimento de aprendizagem também deles. Nessa mesma direção, as autoras complementam que:

Ao longo dos anos de profissão, os professores constroem os saberes próprios de sua vivência em sala de aula. São jeitos e condutas aprendidos no cotidiano, tecidos no convívio com situações muitas vezes adversas, testadas, aproveitadas, "experienciadas". Quando pedimos a cada professor que recorde seu jeito de ser profissional no primeiro dia de aula e faça uma comparação com sua postura de hoje, eles reconhecem que aprenderam bastante com os alunos e com as situações desafiadoras que os conduziram a criar opções pedagógicas... (PIMENTA e LIMA, 2010, p.140).

A preocupação em melhorar os processos de aprendizagens dos acadêmicos leva os professores a também promoverem situações que os coenvolvem como profissionais, em função do que vão modificando as suas práticas e, assim, aprendem.

Questionados sobre dificuldades que enfrentam durante as supervisões, encontramos o tema do comportamento e responsabilidade presentes em várias falas dos professores. O Prof^o. Pedro expõe: “o que me desagrada muitas vezes é a falta de responsabilidade do aluno, uma coisa que me desagrada muito é a baixa assiduidade por alguns alunos” e “me desagrada um pouco a questão de se omitirem de alguns procedimentos porque eles não gostam ou preferem outros”. A Prof^a. Regina prossegue: “Não com a questão do procedimento, é o comportamento do aluno diante do paciente, é saber quem é que está aí, e dele com relação aos colegas, dele com relação a mim e também com relação à equipe toda, com o paciente”. A Prof^a. Daniela disse ainda: “me desagrada muito é a irresponsabilidade, a falta de comprometimento dele com aquele ser que depende dele, que é o seu paciente, isso me desagrada muito”. Também a Prof^a. Laura acrescentou: “acompanhamento do paciente, a procedimentos com o paciente, mas às atitudes do estagiário junto do paciente, frente ao paciente, condutas éticas inclusive”.

Nestes depoimentos percebemos o quanto a dimensão educativa implica o desenvolvimento da pessoa do aluno (ROGERS, 2000; ZABALZA, 2004; GIORDANI e MENDES, 2011a; 2011b). Estudando estas mesmas questões relativas ao estágio, contudo no curso de pedagogia, Giordani e Mendes (2011b, p. 51) enfatizam que “[...] o professor deve

responsabilizar os alunos pelo seu aprendizado, desafiando-os, muitas vezes, criando mecanismos para que eles mesmos comecem a perceber, agir e pensar por si mesmos, pelo menos com o que cabe a si no momento [...]”. Talvez seja essa a postura pedagógica necessária para enfrentar esse contexto, ou seja, os professores necessitem estabelecer novos modos de relações ensino-aprendizagem com os acadêmicos.

Também a falta de comprometimento é percebida pelo Prof^o. Fernando. Quanto a isso, ele afirma: “parecia que há algum tempo atrás a gente era mais comprometido, parece que a gente tinha maior comprometimento com o paciente, com a responsabilidade” e “o aluno que está muito descomprometido com o paciente, ele está passando por ali por passar”. Nesse caso, podemos perceber que está referindo-se não apenas ao professor, mas também ao aluno. O prof^o. sente que o seu empenho é maior com aquele aluno que é comprometido com o que faz, pois “Hoje tem a internet, tem coisas boas na internet e eu vou procurar, vou estudar com ele, enquanto que aquele que não é comprometido tu deixa passar, parece”. Então aqui também emerge o sentido de que, quando o professor não sente a responsabilidade do aluno ele acaba tornando-se passivo e refém desta condição que o aluno determina.

Contudo, podemos dizer que esta é uma questão complexa: se, por um lado, o aluno não se interessa, o professor deve saber instigar ou promover a saída da situação da barreira à aprendizagem que o aluno interpõe nesta relação. Por outro lado, por maior que seja o esforço ou a técnica do professor em fazer o acadêmico interessar-se, a motivação à aprendizagem deve vir de dentro do acadêmico, é ele que deve colocar a sua intencionalidade aprendiz, consonante com Zabalza, (2004), o qual diz que a visão dos professores de que o que lhes compete é somente ensinar e que a aprendizagem deve vir do aluno é completamente equivocada, e isto “coloca a aprendizagem em termos quase platônicos: nós professores podemos acrescentar muito pouco ao que o aluno já tem, seja motivação, conhecimentos prévios, expectativas pessoais, seja capacidade de trabalho e esforço” (p. 188). Desse modo, entende o autor que se assim fosse visto, nós, os professores, teríamos pouco a contribuir com a formação do aluno, com aquilo que ele traz como bagagem de conhecimentos prévios.

A Prof^a. Jussara levanta a questão de que o comportamento de falta de responsabilidade lhe compromete: “têm situações que são bem desagradáveis, e isto está bem relacionado com a formação do aluno saber se comportar no ambiente em que ele está, conduta, porque eles colocam o professor numa situação em que ele, aluno, é um mero expectador”.

Outro tema levantado pelos professores foi em relação ao perfil do aluno de fisioterapia: “temos bem mais alunos mais donos de si, que acham que tudo podem, tudo

fazem e tudo sabem, precisando de limites. [...] o número de alunos que tem dado problema tem aumentado no sentido de condutas frente ao paciente, falta de ética, falta de respeito” (Prof^a. Laura). E, portanto, observamos a necessidade de os professores terem habilidades para trabalhar essas questões de âmbito humano com os acadêmicos.

Os professores também apresentam preocupações no sentido de como lidar com questões pessoais dos alunos. A Prof^a. Aline expõe uma preocupação que foge ao âmbito da universidade, mas que, de todo modo, interfere no aprendizado e conduta do aluno, diz: “temos alunos que estão enfrentando problema com familiar”. E, segue a prof^a. Aline dizendo que entra “então a questão emocional do aluno”, transparecendo o cuidado com o aspecto humano desse aluno, sem perder de vista, no entanto, como a professora segue dizendo, ser importante não perder a referência da “questão da técnica também”. Conforme Zabalza (2004, p. 187) “os alunos têm de responder em muitos casos, a exigências alheias ao que é estritamente universitário [...] às vezes são pessoas casadas com obrigações familiares; às vezes trabalham [...]”. Estas questões pessoais e emocionais interferem no contexto do processo ensino-aprendizagem durante a supervisão. A Prof^a. Aline tem consciência de que as formas de percepção dos alunos são diferentes, variam conforme as circunstâncias em que cada um está inserido, pois “todos passaram por um processo de aprendizagem, mas foi percebido de uma forma diferente, então nós temos que equalizar isso tudo”.

Outro tema que emerge nas entrevistas é sobre as dificuldades que os professores enfrentam na prática da supervisão dos estágios, a qual diz respeito ao aprendizado de como abordar tabus dos pacientes. Conforme a professora

então por se trabalhar com a parte de mama, com reabilitação perineal a gente tem que respeitar a bagagem que aquela pessoa tem, no sentido de... eu chamo bastante a atenção do aluno é quanto a maneira de se dirigir a um indivíduo paciente; a questão do respeito, a questão da ética. [...]. falar de assuntos que dizem respeito à sexualidade é muito difícil, porque tudo depende daquela bagagem que o indivíduo traz”. (Prof^a. Fabiane).

Desse modo, percebemos que este conjunto de respostas pode ser aglutinado sob a temática de questões que dizem respeito à dimensão humana da formação. E, são sobre estas demandas que os professores revelam ter mais dificuldades. Portanto, não são as dificuldades técnicas relativas à formação profissional do fisioterapeuta, mas à dimensão da formação pessoal.

Outro conjunto de dificuldades manifestas pelos docentes em relação as suas práticas de supervisão dos estágios é relativo às preferências pelas áreas da fisioterapia. A Prof^a. Simone expressa que “Às vezes, a área que eles estão passando não é a área que agrada. Então

eles fazem de tudo pra tentar driblar, desde faltas, o máximo de faltas, até tentar não pegar muito paciente e tal...”.

Outro tema emergente nas falas dos professores a respeito das dificuldades é o fato de o aluno estar frente às oportunidades e não aproveitar, como o contexto professor, paciente e determinada infraestrutura, e isso desagrada. Para a Prof^a. Graça “o aluno que tem o momento de aprendizagem ele não aproveita esse momento de aprendizagem que tem o professor, o paciente tudo disponibilizado pra ele trabalhar, pra ele aprender; e o aluno se coloca contra o paciente porque não...”.

Além disso, se, por um lado, os professores observam que existem facilidades, porque “os fisioterapeutas são muito bem vistos ali no hospital, pela equipe médica, então tem uma interação muito grande, eles respeitam, eles chamam o profissional para ajudar, para fazer... Eles têm responsabilidade sobre o paciente também e o aluno nota isso” (Prof^a. Joana), por outro lado, ainda persistem aqueles que enfrentam dificuldades de auto-suficiência do aluno: “uma coisa que me incomoda muito é o aluno que vai buscar uma técnica nova, muitas vezes não comprovada e vem e quer aplicar aquilo quando o próprio supervisor não domina aquela técnica e eu questiono muito vezes” (Prof^o. Ricardo).

E, por fim, a Prof^a. Eugênia elabora uma reflexão extensa quando indagada sobre as dificuldades e, em sua fala, conclui a respeito do que elaborou em sua experiência, ou seja, como superou tal dificuldade. Diz ela: “Então eu aprendi que a gente investe e espera o resultado, conforme o resultado você reinveste ou corta. Sabe, é muito tranquilo, mas não deixo de investir, não deixo de instigar, não deixo de buscar”. Esta reflexão da docente revela que, conforme foi realizando a sua prática docente, ela desenvolveu elementos que a fizeram concluir dessa maneira, não colocar expectativas excessivas no aluno, mas nunca perder a motivação de instiga-lo.

Portanto, em relação à categoria da autoformação do ponto de vista dos aspectos pedagógicos na trajetória de supervisores, percebemos que a dinâmica da autoformação está centrada muito mais em aspectos peculiares que se referem aos sentimentos, atitudes, interações humanas do que em conhecimentos específicos da área. Desse modo, a formação pedagógica está centrada em um saber fazer em relação ao aspecto humano da docência durante a supervisão.

Assim, na próxima seção, trabalhamos com a terceira categoria desta pesquisa, que são as percepções que os docentes possuem acerca de suas aprendizagens.

4.4 As aprendizagens docentes

Esta categoria diz respeito às marcas que os professores de estágio imprimem em seus alunos a fim de poder explicitar por meio das aprendizagens dos alunos, as próprias aprendizagens. É importante investigar as aprendizagens dos alunos porque pode revelar os modos de condução dos processos educativos. Investigando as aprendizagens que os professores observam em seus alunos durante as práticas da supervisão de estágio, depois da leitura das entrevistas, agrupamos em diferentes temas: a) sentido de ética e humanização nas relações; b) visão de formação integral do acadêmico; c) domínio da técnica e do conhecimento para servir bem ao outro.

Com relação ao “o quê” os professores consideram importante que o aluno aprenda, em relação ao primeiro grupo temático, que é o sentido de ética e humanização das relações, o Prof^o. Pedro diz que o “bom profissional é aquele que embasa todas as suas questões teórico-práticas e técnico-científicas no respeito, na responsabilidade e no comprometimento com o paciente e com a sua própria profissão”. A Prof^a. Jussara também argumenta “que as atitudes dele e as responsabilidades que ele tem não são mais do aluno, nem do professor atrás dele”, “é a questão responsabilidade e comprometimento”. Esse pensamento revela que tais professores percebem, em relação às aprendizagens dos alunos, que as mesmas estão em consonância com o perfil do egresso dentro de uma visão de formação técnico-científica e ética da profissão.

Também a Prof^a. Regina diz que a formação do aluno deve ser “em todos os sentidos; que ele aprenda a se portar como profissional, ético, que ele tenha preocupação com o outro que vem procurá-lo e que a profissão não é só um meio de sobrevivência”. Nessa mesma linha de pensamento, a Prof^a. Fabiane demonstra interesse em que o aluno tenha presente a “questão de ética, de respeito ao indivíduo”, deixando clara a importância da humanização nas relações aluno/paciente, as quais, se não estão em primeiro lugar, vêm junto com a questão técnica da profissão. A Prof^a. Eugênia expressa: “Sim, ele tem que aprender com um modelo primeiro e, pra mim, esse modelo é o professor. Esse modelo não é só técnica, é conduta ética, é conduta profissional, é respeito com os colegas, é respeito com o grupo”. O Prof^o. Ricardo diz que “aprender essa parte ética que é muito importante, a de preservar o paciente, até no atendimento de como abordar o paciente”.

Outra questão importante, dentro do que o mesmo professor argumenta, prosseguindo em sua fala, é de que não basta o domínio da técnica: “se formam e acham que realmente

dominando técnicas se sai pro mercado. Não, hoje tu tens que aprender a dominar situação, então o aluno tem que aprender a se comportar e saber que ele jamais pode se assumir como autossuficiente”. Também a interação com o paciente, professor e equipe emergiu na fala do Prof. Ricardo: “O que eu avalio mais é como ele se relaciona com o seu sujeito de interação. Como ele se relaciona com os seus colegas, é isso que eu avalio. A questão do respeito, da compreensão, da solidariedade, essas coisa que eu avalio”.

Desta forma, podemos perceber que, entre os professores, existe a preocupação com a dimensão formativa desenvolvida por Zabalza (2004), que é a “dinâmica geral do desenvolvimento pessoal e o aprimoramento dos conhecimentos e capacidades dos indivíduos”. Neste entendimento, o estágio ultrapassa a compreensão de ser a “parte prática do curso”. “Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso.” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 45).

O segundo grupo temático encontrado nas entrevistas dos professores supervisores de estágio em relação às aprendizagens foi que o aluno, durante as aulas, aprende a se tornar um ser integral. Aqui o sentido de um ser integral remete à ideia de que se forma em todas as dimensões, assim como consta no perfil profissional do egresso no PPC do Curso de Fisioterapia. Conforme a Prof^a. Daniela, trabalhar aquele aluno para que esteja apto “a ver aquele seu usuário da fisioterapia como um ser integral” e, a Prof^a. Laura, que ele possa “enxergar esse paciente além daquilo que ele nos procura. Lembrar o aluno sempre que isso é um exercício diário, que não é no estágio que ele vai pegar todo esse jogo, mas que na saída ele procure ter essa visão um pouco mais ampliada do paciente”. A Prof^a. Jussara diz que dá valor “pelo que ele mostra na técnica, também na prática, mas pelo envolvimento também que ele tem, não basta ser um fisioterapeuta extremamente técnico”. A partir de Delors *et al* (2001), Meneghetti (2004) e Giordani (2000), entendemos que a formação integral do ser humano diz respeito a conciliar contemporaneamente as aprendizagens do saber, fazer e ser. Sendo que, na medida em que tais aprendizagens colocam-se em ação, podemos adquirir resultados não apenas do ponto de vista da formação profissional, mas também da formação pessoal e principalmente a sua contribuição como ser social. E, neste sentido, podemos então perceber que estaríamos incluindo os conteúdos formativos que Zabalza (2004) compreende serem fundamentais no ensino superior.

Outra temática quando os professores se referem às aprendizagens docentes, diz respeito ao domínio da técnica e do conhecimento para ser um profissional capaz de auxiliar o outro. A Prof^a. Simone preocupa-se em que o acadêmico aprenda a realizar o diagnóstico no

paciente; assim, “é esse primeiro contato com o paciente, entender ele, o porque dele estar ali, tem que aprender a ouvir, a tocar – que é o mais importante – e a decifrar o que aquele paciente está pedindo (socorro) naquele momento”. A Prof^a Aline relata: “eu trabalho muito com o *UpToDate*²⁶, então o que está se fazendo, no momento, em relação à determinada técnica, determinada situação, patologia, enfim. Mas eu quero sim que ele consolide todo esse trabalho que já foi dado”. Nesta mesma direção, também a Prof^a Regina entende que deve levar o aluno a fazer com que “com o seu conhecimento, com tudo que ele aprendeu aqui, que vai continuar aprendendo, proporcionar pra aquele outro uma vida melhor”. E, a Prof^a. Graça lembra que também é importante que o aluno saiba “[...] avaliar o paciente, identificar as habilidades, inabilidades dele e realizar o mínimo de condutas que façam a recuperação neuromotora dele”. A Prof^a. Joana especifica em que consiste tal avaliação, pois, para ela o “aluno tem que fazer avaliação escrita, tem que fazer evolução diária além de todo o registro da parte burocrática que é exigência do hospital.” Também acrescenta o Prof^o. Pedro que o aluno “tem que ter amadurecido, no sentido da tranqüilidade, do raciocínio, tem que ser um raciocínio rápido”.

Para os professores, mais importante que saber a técnica é saber da sua aplicação, ou seja, como, quando e porque aplicar, saber relacionar os conhecimentos. A fala do Prof^o. Ricardo ilustra bem esta compreensão: “Eu olho muito mais para a forma com que o aluno faz do que o que realmente ele faz, se ele domina bem uma técnica”. Por isso, o Prof^o. Fernando faz uma síntese dessa questão: “claro que essa nossa parte científica, a técnica, aprender a realizar as técnicas, como avaliar bem esse paciente primeiramente, depois tentar colocar... realizar um tratamento correto, a melhora do paciente”. Para Zabalza (2004), “‘aprender’ significa que vamos unindo pequenas peças de conhecimentos e habilidades até construir uma aprendizagem mais complexa” (p. 191). Portanto, existe uma preocupação com o que diz respeito à formação das habilidades específicas relativas à profissão de fisioterapeuta. E, neste sentido, revelam a preocupação com a finalidade do exercício da profissão, que é com o bem estar do paciente.

Foi possível notar nas entrevistas que os professores preocupam-se que o aluno aprenda a ver o contexto e como abordar o paciente. A Prof^a. Daniela salienta “que ao redor dele tem um contexto que é o cuidador dele (pac. neurológico) que é o seu ambiente que são as relações, as dificuldades que esse contexto também impõe a ele, não só fisicamente mas do conjunto”. Também a Prof^a Laura levanta a mesma questão: “Ele precisa aprender a abordar o

²⁶ O termo significa um sistema de apoio à decisão clínica que ajuda os médicos de todo o mundo a prestarem o melhor atendimento ao paciente.

paciente, eu acho imprescindível, como começar uma conversa com o paciente”. E, a Prof^a. Fabiane acrescenta que o aluno deve aprender a ter flexibilidade e aprender a se adaptar a situações diversas. Diz a professora sobre a necessidade de conseguir “ter um jogo de cintura de modificar aquilo que foi planejado, conforme as necessidades do indivíduo, a também ser maleável, a saber escutar, ouvir”. A Prof^a Joana acrescenta, “então são coisas da técnica, do atendimento, e essa parte do relacionamento do aluno com o paciente, do entendimento, dessa maturidade, dessa segurança de passar pro paciente e de saber o que fazer”.

A preocupação com o bem estar dos pacientes foi outra temática encontrada nas manifestações dos docentes. A Prof^a. Laura ressalta que o aluno deve “aprender a fazer um raciocínio lógico de seqüência de perguntas, de forma que deixe o paciente à vontade. Nunca largar o paciente sem um procedimento de alívio se ele chega dizendo que procurou a fisioterapia porque ele tem dor”. A Prof^a. Simone, também se referindo à aprendizagem do aluno em relação ao bem estar do paciente diz: “Ele (paciente) vai ficar dez, quinze minutos naquela posição, será que ele está bem posicionado? Não é jogar ele ali no leito e deixar”. Essa compreensão de estar desenvolvendo e comprometido com o aprimoramento profissional do fisioterapeuta inclui ainda o trabalho em equipe.

Esta questão que emerge como outro tema foi lembrada pela Prof^a. Laura, a saber, “Aprender a trabalhar em equipe também”. Os professores manifestam que compreendem que percebem as aprendizagens dos alunos quando eles conseguem fazer a reabilitação do paciente. Diz a Prof^a. Simone: “eu acho que se ele consegue reabilitar o paciente, pra mim está preparado pra sair e enfrentar qualquer coisa”. Esses relatos, apesar de expressarem as aprendizagens dos acadêmicos, demonstram também as questões que os professores foram aprendendo no seu exercício docente de supervisores de estágio. E, conforme Anastasiou (2008), o professor universitário deve

considerar-se aprendiz da profissão docente ao refletir sobre estas práticas, a inserção do estudante nas decisões referentes à sala de aula, o reconhecimento do todo da formação do aluno e não de disciplinas isoladas pelas grades e, ‘por fim’ o entendimento destas questões como portadoras de movimento e de articulação (p. 19).

Outro aspecto importante que os dados demonstram é que os professores observam os resultados do seu trabalho docente, não só a curto prazo, mas a longo prazo também. Essa percepção ficou explícita na entrevista do Prof^o. Pedro, que diz: “os alunos da UFSM, desde o seu ingresso, eles são diferenciados. [...] saem daqui e passam sempre em primeiro lugar nas residências por todo o estado e até no país, então eu fico feliz, porque me parece que nós

estamos oferecendo uma formação adequada”. Em relação às aprendizagens a curto prazo, manifesta-se o Prof^o. Pedro: “eu entendo que o aluno que atingiu as metas, no final do estágio, é aquele aluno que se demonstrou preparado para as mais diversificadas situações”. A Prof^a. Regina assim manifesta o que gostaria, ou seja, de “fazer um laboratório, eu quero simular que esse aluno vivencie num momento, agora seguro pela supervisão, aquilo que ele vai enfrentar depois sozinho [...] eu quero aluno que tome atitude”.

Nas entrevistas realizadas, indagamos a respeito de como os professores observam as aprendizagens que os alunos foram adquirindo e quais são as marcas que percebem deixar em seus alunos. Notamos que as respostas dos professores, em relação às questões, entrelaçam-se e partem sempre de alguns mesmos princípios pedagógicos. Por isso, observamos que muitos dos temas que apareceram nesta questão foram idênticos aos demais já analisados anteriormente. Então, optamos por destacar apenas aqueles que não se repetiam.

Nas falas dos professores a seguir, fica demonstrada a preocupação com o crescimento do aluno, que ele chegue de um modo e que saia com acréscimo, tanto pessoal quanto profissional. Por exemplo, a Prof^a. Aline, quando avalia o aluno, considera toda a condução deste processo, diz ela: “é por evolução, de como ele está chegando e como ele está saindo. Para essa professora, a “Pontualidade, assiduidade, conhecimento, desenvolvimento de seminário, tudo vai pontuando, mas o que eu pretendo mesmo é o processo de evolução dele. Isso foi o meu norte”. Também a Prof^a. Fabiane diz: “O que eu considero é o crescimento que o aluno tem dentro da área”. E, nesse processo de crescimento e desenvolvimento, há a preocupação que o próprio aluno desperte para isso, que se interesse, que parta dele essa curiosidade e, portanto, construa o seu desenvolvimento demonstrando maturidade. Vemos isso no que diz a Prof^a. Daniela:

É o desenvolvimento que ele vai tendo desde o início, desde as inseguranças iniciais até lá no final. Como ele se relaciona, e com isso vou pontuando ao longo do tempo que eles estão comigo, é o início, já o interesse dele pela busca, de perguntar, de estudar mais sobre aquilo, de se deter mais sobre o prontuário, quer dizer, ter aquela curiosidade de ver mais sobre aquela patologia.

Além de considerar a evolução, também diz ser importante a dedicação e a doação ao que está fazendo, a seriedade com que faz. Para a Prof^a. Fabiane, “como ele chegou e como ele está saindo. O quanto ele se dedica àquilo que ele está fazendo, se ele está ali fazendo apenas por fazer, pra cumprir o tempo, a carga horária ou se ele realmente está se doando”. Desse modo, os professores consideram importante também a conduta do aluno:

O conhecimento teórico-prático, mas a conduta dele enquanto aluno também. Muitas vezes a gente vê assim esse vai ser um bom profissional, é aquele aluno que a gente vê. E esse, a gente vê depois, a projeção dele quando sai, tu continua ouvindo falar desse aluno (Prof^a. Laura).

Além dessa percepção, a de que o aluno tenha uma conduta adequada a sua profissão, professores entendem que a maturidade pessoal também faz parte da formação. A Prof^a. Joana lembra: a “segurança em relação ao que ele elaborou, do que ele planejou para aquele paciente” e “nesse sentido de segurança pessoal e de que saiba executar, elaborar o plano de tratamento e a execução das técnicas”. E, a Prof^a. Eugênia aborda a “questão da responsabilidade, então se ele tiver problema; lógico que ele tem direito de faltar, só que ele tem que resolver como é que ele vai deixar aquele paciente com o grupo; se vai deixar na mão ou não” e “A nossa supervisão de estágio ela é dupla, ela não é só como ensinar, eu tenho, além de ensinar, a responsabilidade com o paciente que vem de fora” e “Então essa avaliação é constante durante os quatro meses, por isso que eu gosto de prática e não de estágio, porque tu não consegue fazer isso em um mês, dois”. Percebemos, nessa fala da professora que, enquanto ela exerce o papel de formadora, ela também exerce o papel de fisioterapeuta responsável pelo paciente. Esta especificidade do estágio do Curso de Fisioterapia faz com que se cultive a compreensão de que o professor não é apenas professor formador de fisioterapeutas, mas é um fisioterapeuta atuante contemporaneamente na clínica. E, talvez, esta especificidade seja o motivo pelo qual neste curso exista tanta preocupação em adotar uma identidade mais vinculada à prática do que com a teoria, não obstante também exista uma formação teórica consistente. Esta questão fica explícita também na fala do Prof^o. Pedro, pois ele diz:

[...] Sim, com certeza. Eu percebo assim que como eu sou..., eu me cobro muito, eu estou em constante competição comigo mesmo, porque eu estou sempre competindo comigo, porque eu sempre quero fazer o melhor, eu acho que as coisas não estão boas, porque eu ainda tenho que me aperfeiçoar, tenho que me aprimorar, e eu passo isso o tempo todo pra eles. Eu digo a eles que o ser humano foi feito para vencer desafios, vencer obstáculos e que as nossas maiores barreiras e muralhas são erguidas dentro da gente mesmo. E isso com certeza, eu acho que é a maior marca que eu deixo para eles. Outro também, como eu sou altamente científico tento sempre embasar a minha prática sempre em evidências, eles até de vez em quando, brincam comigo e dizem – olha, eu fiz uma prova lá, professor, que parece que foi tu que elaborou a questão, porque falava de evidência científica, de grau de recomendação e por isso eu acho que, essa é a maior marca que eu deixo neles, já que é estágio, basear então essa prática em evidências científicas.

Assim, esse movimento de identidade que os professores vão construindo no curso, nas suas práticas de atuação docente, vai sendo incorporado pelos alunos, eis as marcas que ficam também nos novos profissionais. E, nesse trecho também o professor traz à tona que

existem barreiras internas em cada pessoa que devem ser superadas. Esta questão está correlacionada tanto com a autoformação dos docentes quanto com as aprendizagens docentes, visto que esta atitude também marca seus alunos. Assim, o estágio se configura, conforme Severino (2010, p. 99-100), como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” dos acadêmicos.

Além disso, esta é uma dimensão humana que os professores identificam como marcas que deixam em seus alunos. Descreve a Prof^a. Fabiane: “a questão assim da relação que se tem com o paciente, mantendo a característica profissional, mas também sendo humano”; a Prof^a. Graça lembra: “eles têm que ter uma atitude muito profissional, sem perder o lado humano. Esse lado humano eu acho que é a característica que eu passo”. E a Prof^a. Laura ainda diz: as “marcas assim da tranqüilidade, eu acho que eu procuro passar isso para o aluno, da segurança com o paciente, da atenção” e “atenção, pela humanidade”.

Nesse mesmo sentido, encontramos manifestações que revelam questões de ética, responsabilidade e profissionalismo. A Prof^a. Aline assim se manifesta: “passar um exemplo em que eles possam se espelhar. Então é um exemplo de ética, de responsabilidade, de interesse, profissionalismo”; expressa a Prof^a. Daniela: “Acho que deixo marcas, eu sou uma pessoa muito organizada, muito disciplinada” e “é a responsabilidade, a seriedade”; já o Prof^o. Fernando expõe: “ética profissional: eu gosto de chamar a atenção deles sobre isso e muito essa relação entre nós de professor-aluno”. A Prof^a. Eugênia diz: “eu espero que ele no final seja capaz de voltar, refletir e reorganizar a sua assistência dentro desse contexto geral, quer dizer, o respeito ao paciente, o respeito aos familiares do paciente, o respeito aos colegas”. Dentro disso, a Prof^a. Jussara complementa: “Sim, eles aprendem, alguns sim, a minha marca maior é a questão da responsabilidade, presença, assiduidade, pontualidade, respeito, talvez isso seja a minha marca mais forte”. Assim sendo, nesses trechos observamos que existe uma percepção das questões ligadas ao desenvolvimento do profissionalismo do aluno, mas também dele como pessoa (ZABALZA, 2004; GIORDANI e MENDES, 2011a; 2011b). Pimenta e Lima (2010) sustentam que é no espaço do estágio que tanto os professores quanto os alunos podem compreender que a sua identidade profissional será tecida.

O Prof^o. Ricardo lembra outro elemento importante, gostar do que se faz, para ele, o professor deixa marcas quando demonstra o gosto pela sua atividade profissional: “é que ele tem que gostar do que está fazendo, essa é uma grande marca, tem que se dedicar por gostar”. A Prof^a. Eugênia refere que justamente o fato de ser um aprendizado constante é que sempre tornou a supervisão uma atividade prazerosa: “foi prazeroso, porque ao mesmo tempo que a gente trabalhava muito, a gente aprendia muito. Os alunos eram parceiros do nosso

aprendizado, tanto é que aquela primeira turma que nós demos aula, seis se tornaram professores...”. Nesta condição de docente, o prazer de exercer a profissão de Fisioterapeuta também a envolve como aprendiz de sua profissão docente. É preciso lembrar que os professores remetem às memórias de quando eram alunos e, por isso, nós professores

[...] construímos uma determinada imagem sobre o que é aprender e como se aprende. Talvez nos tenhamos em nossa própria experiência como aprendizes; talvez à medida que íamos acumulando experiência como docente, tivemos de modificar algumas das ideias que tínhamos. (ZABALZA, 2004, p. 191)

Nesse sentido, as práticas de supervisão analisadas nesta categoria, aprendizagens docentes, indicam que as questões levantadas pelos docentes, confrontadas com as dimensões formativas no ES desenvolvidas por Zabalza (2004), dizem respeito à dinâmica geral do desenvolvimento pessoal e ao aprimoramento dos conhecimentos e capacidades dos indivíduos. Esse autor sustenta que

qualquer atividade universitária deveria estar atingindo três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e as competências específicas e uma visão mais ampla do mercado a fim de agir nele com mais autonomia (ZABALZA, 2004, p. 45).

Percebemos, nas entrevistas realizadas com os professores, que existe, por parte desses docentes, preocupação em fundamentar as suas orientações e, ao mesmo tempo, cobrar que os acadêmicos também estabeleçam as relações entre teoria e prática. Além disso, podemos observar que existem procedimentos que são rigorosamente seguidos, planejados e aplicados, e tais rotinas são objeto de aprendizagem dos alunos. Evidencia-se igualmente a valorização do aspecto humano da relação terapeuta/paciente, remetendo ao conceito de formação em Garcia (1999), a qual vai implicar o “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa” e a aprendizagem adulta como capacidade de formar-se.

Portanto, neste capítulo, desenvolvemos a análise dos dados a fim de evidenciar os elementos pedagógicos que os professores supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia construíram em sua trajetória formativa (autoformação) e de suas experiências profissionais docentes. Neste desvelar, partimos das trajetórias docentes para contextualizar e dar sustentação as três categorias que constituíram assim os pilares da dimensão pedagógica das práticas de supervisão dos estágios do Curso de Fisioterapia, são elas: o perfil de formação e atuação docente, a autoformação nas trajetórias dos docentes e as aprendizagens docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou a relação de supervisão de estágios curriculares do Curso de Fisioterapia da UFSM e a construção de elementos teóricos e práticos relativos à formação pedagógica dos docentes supervisores. Para desvelar o problema de pesquisa, partimos da construção da trajetória de formação destes docentes encontrando indícios que pudessem apontar para compreender como também realizaram a sua autoformação na condição de profissionais fisioterapeutas, mas, sobretudo, de profissionais da educação superior. Nesse sentido, encontramos em autores, tais como Zabalza (2004), Tardif (2004), Torre (2006), Pimenta e Lima (2010) e Severino (2010), elementos teóricos que nos auxiliaram a compreender os processos formativos dos professores no contexto da supervisão dos estágios. Estes autores e suas discussões têm tratado do âmbito da formação de professores, em relação à formação de cursos de licenciatura, isto é, focando assim as questões da construção do profissional docente para a educação básica.

Encontramos, entretanto, nestes autores, alguns elementos que nos deram fundamentos, embora, ao mesmo tempo, algumas questões específicas não foram possíveis de serem tratadas, pois as discussões que estes autores desenvolvem tratam da supervisão do estágio em relação ao curso de licenciatura e não de bacharelado. Estes elementos teóricos nem sempre conseguem dar sustentação suficiente para compreender as especificidades da área da saúde, tendo em vista a natureza diversa em relação ao perfil de formação profissional do acadêmico. De todo modo, isso serviu para elucidar o quanto ainda é preciso avançar no campo da pesquisa em educação no que se refere às discussões dos estágios de formação de profissionais liberais como o fisioterapeuta.

Empreendemos uma formulação de investigação de cunho qualitativo e nos propusemos a utilizar o programa NVivo8 para auxiliar no volume de dados e informações coletadas durante as entrevistas com os 13 docentes supervisores de estágio do Curso de Fisioterapia. Encontramos, neste instrumento, um suporte eficiente para fazer a análise de conteúdo, o qual nos permitiu isolar e trabalhar com categorias analíticas. Ao mesmo tempo que deram uma visão global dos dados compreendendo todo seu conjunto, puderam ser tratados em sua profundidade, pois permitiram compreender as temáticas em suas particularidades. Nesse sentido, tornou-se mais fácil agrupar e trabalhar as categorias e diferentes temáticas que emergiram de dentro de cada uma delas.

Com a análise e discussão dos dados, respondemos aos nossos objetivos específicos de pesquisa, visto que eles se propuseram a compreender tanto as motivações dos professores em assumirem a supervisão dos estágios, quanto à percepção das aprendizagens do ponto de vista dos elementos pedagógicos que elaboraram em sua prática de supervisores e as reflexões que os professores realizam sobre as suas práticas. Trabalhamos no alcance destes objetivos por meio das categorias de análise, visto que as buscamos nas entrevistas dos professores. São elas: o perfil de formação e atuação profissional, a autoformação e as aprendizagens docentes.

Contudo, antes de nelas ingressar, sentimos a necessidade de construir uma discussão a respeito das características e especificidades das trajetórias dos docentes supervisores que estávamos investigando. Percebemos, nas entrevistas, a especificidade com que os professores construíram-se profissionais formadores de fisioterapeutas, na medida em que foram assumindo esta condição juntamente com a construção do Curso de Fisioterapia da UFSM. O curso e a construção dos docentes supervisores ocorreram contemporaneamente. Esta simultaneidade, própria deste corpo docente, fez com que houvesse uma singularidade no olhar destes professores, pois ao mesmo tempo em que se viam na condição de ensinar, percebiam a condição de aprender e, com isso, foram buscando a sua qualificação formal em cursos de pós-graduação, mas, ao mesmo tempo, inserindo em sua prática profissional a necessidade de aprimorar-se, tendo em vista que não tiveram em que se sustentar a não ser em sua construção contínua.

Nesse sentido, em relação ao perfil de atuação dos supervisores de estágio, os docentes revelam que as primeiras escolhas que fizeram já os foram conduzindo para a docência. Além disso, reconhecem que os gostos pessoais foram reconhecidos por eles como coincidentes nas funções que posteriormente vieram a exercer como docentes universitários. Também encontramos a especificidade de que os professores fisioterapeutas mantêm como referência contínua a sua prática profissional. Esse balizador prático conduziu os professores a perceberem quais os elementos que estavam a dar resultados positivos e quais deveriam ser abandonados.

Ficou explícito o gosto que manifestam pela atividade da docência conjugada ao gosto pela profissão de fisioterapeutas. Perceberam que o seu gosto pela profissão, o seu empenho e a sua responsabilidade em formar profissionais, aos poucos, foram conduzindo os seus fazeres em direção a uma prática que se transformava continuamente em relação ao que encontravam de ressonância e que, ao invés de serem respostas positivas, muitas vezes, se revelava inadequado. Este olhar mais atento, pautado pela condição de formar os fisioterapeutas, a partir de um saber fazer prático, tendo em vista o tratamento na área da saúde, também os

colocava em uma situação de enfrentamento e superação das dificuldades pedagógicas decorrentes da ausência de sua formação nesta área. Essa percepção fez alguns professores buscarem fazer o seu pós-graduação na área da educação. E esta diferença na formação pedagógica foi apontada como perceptível, pois, aqueles professores que a realizam talvez desenvolvam um perfil de maior empatia e compreensão da formação dos acadêmicos em sentido pessoal e profissional.

Na primeira categoria, perfil de atuação profissional, encontramos, nas entrevistas, que a sua atuação na condição de supervisores está ligada ao domínio da prática, pois não concebem como formar o fisioterapeuta não exercendo e atuando como tal. Portanto, para estes professores, o domínio da prática os coloca na condição de docentes formadores na supervisão dos estágios. Também alguns dos docentes entrevistados levantam a importância do gosto pela profissão, dedicação e aptidão profissional. Os professores supervisores se veem nesta condição, na medida em que fazem com que os acadêmicos mobilizem os seus conhecimentos em situações práticas de atendimento aos pacientes, ou seja, fazer com que o conhecimento torne-se aplicável nas situações práticas do dia a dia da clínica. Assim, é um desafio e, ao mesmo tempo, um constante esforço, o de fazer com que o acadêmico, interagindo com o paciente, saiba como trabalhar com ele, mas considerando esta ação de modo global, desde as relações humanas até as situações avaliativas da condição deste.

Nesse sentido, levantam as questões de ética e a necessidade de o professor também servir de referência ao acadêmico. Desse modo, destacam também a abordagem humanizada da educação e do tratamento e a capacidade do professor em trabalhar para além dos aspectos da profissão, a dimensão humana, envolvendo o relacionamento professor-aluno-paciente. Outra especificidade que surgiu nas entrevistas foi que o docente supervisor seria aquele que gosta de trabalhar com situações problema, tendo em vista a diversidade de situações que acontecem no contexto da formação do fisioterapeuta durante a supervisão do estágio.

Em relação à categoria de autoformação dos docentes supervisores, foi possível isolar e analisar diferentes aspectos que emergiram de suas entrevistas. Encontramos que a autoformação destes docentes está muito ligada não só a sua motivação de serem formadores, mas também ao seu prazer de ensinar. Por isso, ressaltam o seu envolvimento com o aluno no sentido de ensinar ao mesmo tempo em que realizam trocas com os acadêmicos. Além disso, outro aspecto bastante relevante é que a condição de professor supervisor de estágios coloca os professores em contato direto com os aspectos práticos e em contato direto com a clínica, afinal, além de gostarem de ser fisioterapeuta, percebem-se muito como profissionais ligados à prática, ao exercício da clínica. Essa marca ficou muito presente durante as entrevistas dos

docentes supervisores. Assim, o desafio de enfrentar a formação dos acadêmicos e, ao mesmo tempo, manterem-se atuantes no contato direto com as problemáticas vinculadas ao atendimento dos pacientes, constitui-se em desafio, mas também trazem novos modos de perceber as suas práticas e até mesmo a formação que oportunizam aos acadêmicos, seus alunos.

Para explicitar como ocorreu a autoformação dos docentes, indagamos sobre as aprendizagens que obtiveram no percurso da supervisão dos estágios. Revelam obter resultados em relação a sua dimensão pessoal e profissional e de estarem constantemente aprendendo a ser supervisores. Aprenderam a perceber as diferenças entre os alunos e os seus diferentes tempos de aprendizagem, reveem com isso que aprenderam com os próprios erros. Também dentro da autoformação, incluímos a questão a respeito da autoavaliação que fazem de suas práticas. Nessa questão, encontramos que os docentes possuem uma postura crítica e positiva a respeito de seu trabalho. Entendem que muito melhoraram, mas observam que precisam melhorar em suas práticas, revelam que o eixo de sua preocupação é com a formação do acadêmico.

Além disso, dentro ainda da categoria autoformação, discutimos a questão das dificuldades dos docentes na supervisão dos estágios. Nessa questão, os professores manifestam as dificuldades de trabalhar os aspectos humanos das relações pedagógicas, mas também profissionais. Demonstram preocupação com o comportamento, muitas vezes, irresponsável dos alunos e com o como fazer para modificar tal situação. A dificuldade, para eles, é de como lidar com as questões pessoais dos acadêmicos e como fazer com que este se torne um profissional capaz de atuar com competência profissional junto aos pacientes a fim de atender as suas necessidades.

E, por fim, em relação à categoria das aprendizagens docentes, percebemos que muitos dos temas emergentes nesta categoria já haviam sido tratados, mas que também nesta se faziam presentes. Uma das questões que emergiu nas falas dos docentes foi a que se refere ao aspecto da ética e da responsabilidade pelo aluno assumir um comportamento e também uma atuação profissional à altura das exigências de sua profissão e do contexto em que vai atuar. Para os docentes, é muito importante a formação integral do acadêmico, portanto, observar todas as dimensões formativas e não apenas aquelas específicas, ligadas às questões técnicas da sua atividade profissional. O fato de que muitos alunos formados por eles têm destaque na área testemunha que estão realizando um bom trabalho de desenvolvimento desses profissionais. Observam, da mesma forma, as evoluções dos acadêmicos e ficam satisfeitos em apontar situações em que os alunos revelam ter incorporado os princípios formativos que

se empenharam em desenvolver, quais sejam, as questões éticas, de compromisso profissional e ainda de responsabilidade perante as suas funções.

Portanto, diante dos nossos dados, podemos inferir que os docentes pesquisados revelam ter construído elementos pedagógicos ao longo de suas carreiras, iniciado com as experiências práticas no exercício da clínica profissional, posteriormente durante a formação nos pós-graduações, onde um grupo de docentes fez mestrado na área da Educação e, também, durante as aulas práticas que ministraram. Alguns, antes de se tornarem supervisores de estágio, tiveram suas experiências e as utilizaram como subsídios, não técnicos, mas pedagógicos, facilitados pela presença do aluno que instigou a busca pelo modo de construção pedagógica assimilado e colocado em ação durante o seu exercício profissional. Ou seja, desenvolveram um saber fazer pedagógico acerca de como lidar com as mais variadas situações, descobrindo com os próprios erros, superando obstáculos e vencendo os desafios que se apresentavam. Assim, é possível postular que os docentes, ao longo de sua trajetória de supervisão, desenvolveram elementos teóricos e práticos que constituem a sua propriedade pedagógica na condução da formação dos profissionais fisioterapeutas, explicitando assim nossa problemática de pesquisa.

Respondendo ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, percebemos que os professores têm o entendimento de que o estágio não é somente um campo de aplicação dos conhecimentos aprendidos até então, mas é um momento de estabelecer as correlações com os conteúdos curriculares vistos até então, para ampliação do conhecimento, da realidade da sua carreira profissional. Assim, os professores que supervisionam estágios são aqueles que se identificam com a profissão de fisioterapeuta e, ao mesmo tempo, de formador.

Podemos concluir, embora não definitivamente, que as dimensões pedagógicas que os professores preocupam-se em formar em sua atuação docente coincidem com aqueles preconizados por Zabalza (2004). Assim, levantamos uma série de questões pedagógicas que os professores abordam em sua prática docente. Os elementos pedagógicos são importantes, porém, existem também outros envolvidos no processo ensino/aprendizagem, entre os quais, o elemento humano, e esta é uma passagem que, não pode ser jamais desconsiderada, pois, sem ela, perde-se a própria relação. De um lado, se tem o aluno, que não conhece, não sabe como fazer para que o conhecimento do professor se transforme em aprendizagem. Se o professor entende que o aluno tem seu tempo ou ritmo, motivações, interesses onde cada um é único, se estabelece a relação funcional professor/aluno, mas isso também ainda não garante a aprendizagem, porém observa-se que os professores têm enfrentado cada vez mais

dificuldades em lidar com as questões subjetivas do aluno, irresponsabilidade, imaturidade, auto-suficiência, prepotência.

Por fim, percebemos que nossa pesquisa pode ainda ter a sua continuidade, visto que estudos que tematizam a pedagogia da formação nos estágios curriculares dos cursos de bacharelado ainda são poucos ou inexistentes. Outro aspecto que ~~ainda~~ nos provocava constantemente enquanto trabalhávamos os dados foi em relação à dimensão humana, talvez ainda um pouco carente na formação dos profissionais da área da saúde. Contudo, não a exploramos diretamente, porque encontramos limites em relação à delimitação de nossa pesquisa, mas que ainda pode ser trabalhado em estudos posteriores. Também, não menos interessante, foi nos confrontarmos com questões relativas ao currículo de formação do fisioterapeuta. Ao longo de nossas revisões de literatura e também durante as análises dos dados, essa foi uma questão que nos acompanhou e que evitamos enfrentá-la nesta dissertação, porque percebíamos que teria/seria outro caminho de pesquisa a ser trilhado em relação a esta questão.

Além disso, ao longo da análise dos dados, deparamo-nos com outra problemática emergente no processo de formação dos acadêmicos, manifestada pelos docentes, que é a questão subjetiva inerente a este processo. Os docentes percebem que esta é uma questão sempre presente, mas que não suficientemente tratada na literatura, nem mesmo abordada nos processos de sua formação. Isso nos indica também que é preciso avançar do ponto de vista não apenas da pesquisa, mas no campo do saber fazer docente dos professores universitários.

Apesar de ter encontrado os elementos pedagógicos construídos pelos docentes em relação a sua formação, consideramos que a área da educação ainda deve desenvolver discussões relativas à pedagogia universitária e à questão da formação nos bacharelados, pois acreditamos que ela tem muito ainda a contribuir com as práticas formativas no ensino superior.

O pesquisar a nossa prática de supervisores de estágios em um curso de bacharelado nos fez identificar elementos pedagógicos que permeavam estes fazeres, mesmo estando eles tacitamente presentes, não revelados ainda e que não só trazem um aporte de consciência, mas, sobretudo, revelam um conjunto de práticas profissionais com contradições, problemáticas, modos de ser e saberes que não são inerentes apenas ao Curso de Fisioterapia, salvaguardadas as suas especificidades. Este revelar que nossa pesquisa propiciou não apenas se limitou às práticas dos supervisores, mas também pôde elucidar, embora indiretamente, sob o olhar dos docentes, uma visão mais próxima dos acadêmicos do curso, bem como do currículo de formação do fisioterapeuta.

Ainda, de nossa parte, sentimo-nos gratificadas pela oportunidade da pesquisa, bem como pela abertura e a proximidade ao objeto de estudo que nossos colegas nos permitiram. Gostaríamos de registrar, por fim, que nosso amor pela fisioterapia é também compartilhado pelos colegas e que foi se revelando durante as suas manifestações. Por isso, pesquisando este tema, não apenas encontramos elementos de nosso saber fazer pedagógico, mas especialmente de nosso saber ser fisioterapeutas formadores.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Aportes psicopedagógicos y terapêuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante, sus conflictos y dificultades. Barcelona, España: Gedisa editorial, 1987.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de aprendizagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. 7. ed. Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, p. 75-106, 2007.

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, problemas e práticas**. n. 47, 2005, pp. 125-143. Disponível em:< <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, F. B. M. **Autonomia profissional do fisioterapeuta ao longo da história**. Rio de Janeiro: Fisiobrasil, n. 59, p. 20-30, mai/jun. 2002.

BERTOLINNI, P. di. **Dizionario di scenze dell'a educazione**. 7. ed. Bologna: Zanichelli, 2008.

BISPO JUNIOR, J. P. **Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação**. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, set.2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jul. 2011. doi: 10.1590/S0104-59702009000300005.

BRASIL **Manual/ ENADE**, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Ministério de Educação. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 4, 1902/2002. Institui **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em fisioterapia**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. Parecer CNE/CES n. 329/2004. **Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Brasília, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004.

CANGELOSI, A. **La lezione universitaria**: insegnamento efficace e percorsi di formazione dei docenti. Dottorato di Ricerca Consortile in Pedagogia Sperimentale. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione. Facoltà di Medicina e Psicologia. Università di Roma Sapienza. p. 599. 2011. Disponível em: <<http://padis.uniroma1.it/handle/10805/1538>>. Acesso em 16/06/2012.

COURY, H. J. C. G; VILELLA, I. **Perfil do pesquisador fisioterapeuta brasileiro**. Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 13, n. 4, ago. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141335552009000400014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jul. 2011. Epub 28-Ago-2009. doi: 10.1590/S1413-35552009005000048.

CUNHA, J. H. S. C. da. **A representação social do Curso de Fisioterapia: a visão do formando**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2006.

CUNHA, M. I. da. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 2001.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, n. 4, p 41-61, 1991.

ESTEVE, J.M. Estudio sobre la personalidad de los docentes. In: ABRAHAM, A.(compiladora) **El enseñante es también una persona**. Conflictos y tensiones em el trabajo docente. Barcelona, España: Gedisa editorial, p.15-22, 2000.

_____. J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

_____. J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, p.93-124, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, D. S. & PANIZ, C. M. **O uso de diários na formação inicial de professores**. Jundiaí, São Paulo: Paco, 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.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, p. 51-76, 1997.

_____. C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GIORDANI, E. M.; MENDES, M. M. A. A subjetividade no processo pedagógico das orientações no ensino superior. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. (orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: editora ufsm, 157p, 2007.

GIORDANI, E. M.; MENDES, A. M. M. A pedagogia ontopsicológica e a formação do pedagogo. In: GUIMARÃES et al (orgs). **Formação e profissão docente**. São Paulo: Junqueira & Marin, p. 206-222, 2011a.

GIORDANI, E. M.; MENDES, A. M. M. Pedagogia Ontopsicológica na orientação do estágio dos anos iniciais do ensino fundamental. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, São Paulo, Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 43-62, set./dez. 2011b.

GRILLO, M. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, D. (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____. et al. Conhecimento escolar e transposição didática: o posicionamento de professores. In: FERNANDES, C.M.B.; GRILLO, M. **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed. Ulbra, p.149-167, 2001.

HADDAD, A. E. et al (org.). **A trajetória dos Cursos de graduação na Saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Introdução)

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 63-77, 2009.

LAGE, M. C. Utilização do *software* NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, São Paulo, v.12, n.esp., p.198-226, mar. 2011.

LIMA, M.S.L. Porque o estágio para quem já exerce o magistério superior. In: PIMENTA, S. G.: LIMA, M.S.L. (Orgs) **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo, Cortez, p. 11-19, 2010.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formadora. In: ISAÍIA, S.M.A; BOLZAN, D.P.V.R. (Org.) **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

MACIEL, A. M. R. ; SILUK, A. C. P. Formação na docência universitária e redes virtuais de conhecimento. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATHEUS, M. C. C. et al. O uso do diário de campo de estágio favorece o auto-conhecimento da aluna e o movimento aluna-professora. **Acta Paul. Enf.** v. 9, n. 3, set./dez. 1996.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MAZZOTTI A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro: v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf.

MENEGHETTI, A. **La crisi delle democrazie contemporânea.** Roma, Italia: Psicologia Editrice, 2006.

_____. **Pedagogia Ontopsicologica.** 2 ed. Roma, Italia: Psicologia Editrice, 2007.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 163 p., 2001.

MOTA, E. P. de O. **Avaliação da aprendizagem de neuro-adulto (1990-2004) no Curso de Fisioterapia na Universidade Cidade de São Paulo.** 2007. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. São Paulo, 2007.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira.** Sociologias [online]. 2007, n.17, p. 124-157. ISSN 1517-4522. Doi: 10.1590/S1517-45222007000100006.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

OHL, R.I.B. **Ser despreparado X Ser profissional: a ambiguidade entre o pensar e o agir do professor de Fundamentos de Enfermagem.** São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PAIN, S. **O papel da escola na transmissão de conhecimentos.** Cadernos CEVEC, n. 1, p. 1-16, 1985.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (orgs) **Estágio: diferentes concepções.** In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo, Cortez, 2010, p. 11-1, p 31-57.

PIMENTA, L.B.M. et al. **Visão dos fisioterapeutas formados na Universidade de Uberaba sobre a contribuição do estágio curricular para a atuação profissional**. 2009. 22 f. Monografia (Especialização em Docência Superior) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA. Centro de Ciências da Saúde/UFSM. Disponível em <http://www.coperves.ufsm.br/prograd/not.php?id=376>. Acesso em 07/07/2011.

REBELLATO, C. **A relação saúde-doença presente na formação do fisioterapeuta em universidades de Curitiba**. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2002.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil: perspectivas de evolução como campo profissional e como área de conhecimento**. São Paulo: Editora Manole, 1987.

_____. **Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectiva profissional**. 2. ed. São Paulo: Ed. Manole, 1999.

RODRIGUES, M. S. P.; LEITÃO, G. C. M. **Estágio Curricular Supervisionado com ênfase no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade**. Texto & Contexto Enfermagem. Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 216-229, ago./dez. 2000.

ROGERS, C. Docente, quien eres? Imagenes, Actitudes, Nudos e Ilusiones. La Educación, una actividad personal. In: ABRAHAM, A.(compiladora) **El enseñante es también una persona**. Conflictos y tensiones em el trabajo docente. Barcelona: Gedisa editorial, p.15-22, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores reflexivos e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92, 1997.

SEVERINO, A. J. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo, Cortez, p. 11-19, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

TORRE, E.M. **Il Tutor: Teorie e Pratiche Educative**. Roma: Carocci editore S.p.A., 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

VASCONCELOS, M. L. C. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, p. 15-34, 2000.

VITTA, A. **Atuação preventiva em fisioterapia**. Bauru: EDUSC, 1999.

WIELEWICKI, H.G. **Prática de ensino e Formação de Professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura**. 2010. 244f+anexos. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

YIN, R K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Apêndice A – Roteiro da Entrevista

1. Identificação: Nome, idade, endereço, formação superior: graduação (ano), pós-graduação, área específica.
2. Como foi sua trajetória profissional, seu ingresso na docência do ensino superior; tem quanto tempo de magistério superior, em que essa profissão te atraiu?
3. Como foi que você se tornou supervisor de estágios, em que período, porque, e como foi o enfrentamento no início das supervisões, você teve formação específica para isto?
4. Trabalhar na supervisão dos estágios para você, é um prazer? O que você considera que aprende durante a supervisão? Me fale a respeito...?
5. Para ser um supervisor de estágios, você imagina que o professor supervisor deva ter características específicas? Quais?
6. Você enfrenta alguma dificuldade nas orientações, durante os procedimentos que seu aluno realiza? Algo que o desagrada?
7. Como você avalia a sua prática de supervisão de estágio ao longo desses anos?
8. O que você considera importante que o aluno aprenda durante o estágio?
9. Você considera que deixa “marcas” em seus orientandos? De que tipo? O que você pensa que os seus alunos aprendem com você?
10. Como você conduz a avaliação dos alunos do estágio?
11. Você gostaria de acrescentar algo?

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA:

**“O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES
SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS”**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG _____

estou sendo convidado(a) a participar do projeto intitulado **“O PROCESSO DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES SUPERVISORES DE ESTÁGIO
CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA, RS”**.

Fui esclarecido(a) de que esta pesquisa se justifica pelas contribuições que aporta ao campo da formação docente, em termos teóricos e metodológicos e que o objetivo é investigar o processo de formação pedagógica de docentes supervisores de estágio supervisionado no Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria, através da análise de entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa.

Fui esclarecido(a) de que serei entrevistado e que estas entrevistas serão gravadas. De que serão garantidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia adotada, que consta na coleta de dados das entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com os participantes. A transcrição das entrevistas e as informações coletadas nos diários constituirão os dados do estudo e serão usados em trabalhos acadêmicos escritos (artigos e dissertação). Garante-se o acesso aos resultados da pesquisa, quando de sua conclusão. Para isso terei que comparecer no Centro de Ciências da Saúde, sala 1308, em data e horário previamente combinados.

Fui alertado (a) de que, do estudo a se realizar, não há risco moral ou físico, porém poderá causar constrangimento por estar sendo gravado e por saber que as respostas serão

analisadas pela pesquisadora, porém, serei beneficiado por ter a oportunidade de me expressar e dessa forma contribuir para o conhecimento científico da minha área profissional.

Fui informado(a) de que o nome e qualquer outro dado que possa identificar-me como participante desse estudo, será mantido em sigilo e que posso me negar a participar do estudo e/ou me retirar a qualquer momento, comunicando à pesquisadora, sem sofrer qualquer punição. Estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto, Rosana Niederauer Marques, orientada pela Professora Dr^a Deisi Sangoi Freitas e-mail deisisf@gmail.com, fones: (55) 32174135 e (55) 99779411, poderá ser contactada pelo telefone (55) 32208234 ou email: rnm.marques@gmail.com

Estando de acordo com o que foi proposto, aceito participar do estudo.

(assinatura do participante)

(nome e assinatura do pesquisador responsável)

Permanecendo qualquer dúvida, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Avenida Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – Sala 702

Cidade Universitária – Bairro Camobi

97105-900 – Santa Maria – RS

Tel.: (55)32209362 – Fax: (55)32208009

Email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

Anexo B – Termo de Confidencialidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA:

“O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS”

Termo de Confidencialidade

Título do projeto: “O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS”

Pesquisador responsável: Deisi Sangoi Freitas

Instituição/Departamento: Centro de Educação sala 3335 A - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Departamento de Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55)) 3220-8197.

Local da coleta de dados: Santa Maria, período de novembro de 2010 a agosto de 2011.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes. Os dados referentes a eles serão coletados através de Entrevista no início da pesquisa. As falas serão registradas em formato mp3 áudio e transcritas em documento Microsoft Word.. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências da Saúde, sala 1308, por um período de 5 anos, sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Rosana Niederauer Marques. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria dede 20.....

.....
Profa. Dr^a Deisi Sangoi Freitas

Orientadora do Projeto de Pesquisa

Anexo C – Termo de Aceite do Orientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE FISIOTERAPIA
PROJETO DE PESQUISA:

**“O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES
SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS”**

**TERMO DE ACEITE DE
ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Eu, Profª Drª Deisi Sangoi Freitas, aceito participar da orientação do trabalho de
Dissertação de Mestrado intitulado provisoriamente

**“O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES
SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE FISIOTERAPIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, RS”**

Santa Maria, _____ de _____ de _____

Assinatura