

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FISIOTERAPEUTA PRECEPTOR NÃO ESPECIALISTA EM ENSINO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Leonel Marques Rodrigues¹
Universidade Estadual do Piauí

Raimundo Dutra de Araujo²
Universidade Estadual do Piauí

Emanuely Marques Rodrigues³
Centro Universitário - UniFacid

RESUMO

O trabalho docente como professor preceptor vem se destacando no cenário da formação de recursos humanos em saúde no Brasil. A presente investigação é uma revisão integrativa que teve como objetivo investigar as concepções e os desafios da prática profissional dos bacharéis em fisioterapia no início da docência. Para a seleção dos artigos, utilizou-se a base de dados BVS, e a amostra desta revisão constituiu-se de oito artigos. Após análise das pesquisas incluídas na revisão, os resultados dos estudos apontaram que é imprescindível o desenvolvimento de ações para formação e qualificação didático-pedagógica dos preceptores, a fim de minimizar a fragmentação no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Fisioterapeuta; Preceptor; Universidades.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE PHYSIOTHERAPIST PRECEPTOR WHO IS NOT A TEACHING SPECIALIST: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT

Teaching as a preceptor has been gaining prominence in the scenario of human resources training in health in Brazil. This research is an integrative review that aimed to investigate the concepts and challenges of the professional practice of physiotherapy graduates at the beginning of their teaching careers. The BVS database was used to select the articles, and the sample for this review consisted of eight articles. After analyzing the research included in the review, the results of the studies indicated that it is essential to develop actions for the training and didactic-pedagogical qualification of preceptors, in order to minimize fragmentation in the teaching and learning process of students.

Keywords: Pedagogical Practice; Physiotherapist; Preceptor; Universities.

¹ Graduação em Fisioterapia pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI. Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Estudante de medicina da Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da Saúde do Piauí (FAHESP), Parnaíba, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Melvin Jones, 4498, Piçarra I, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64055-420. ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-7217-7019> E-mail: lemarodrigues3@gmail.com.

² Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ouvidor Geral do Estado do Piauí. Professor, Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA). Teresina, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: Rua João Cabral, 2231, Pirajá, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64000000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3705-5403>. E-mail: raimundo.dutra@gmail.com

³ Graduação em Enfermagem pela Centro Universitário (UniFacid). Enfermeira obstetra na Nova Maternidade Dona Evangelina (MDER), Teresina, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Melvin Jones, 4498, Piçarra I, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64055-420. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0421-1380>. E-mail: emanuelymarqueso@gmail.com.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS PRECEPTORES DE FISIOTERAPEUTAS NO ESPECIALISTA EN LA DOCENCIA: UNA REVISIÓN INTEGRADORA

RESUMEN

La labor docente como docente preceptor se ha destacado en el escenario de la formación de recursos humanos en salud en Brasil. La presente investigación es una revisión integradora que tuvo como objetivo investigar las concepciones y desafíos de la práctica profesional de los licenciados en fisioterapia en el inicio de la docencia. Para la selección de los artículos se utilizó la base de datos de la BVS y la muestra para esta revisión estuvo compuesta por ocho artículos. Luego del análisis de las investigaciones incluidas en la revisión, los resultados de los estudios demostraron que es fundamental desarrollar acciones para la formación y calificación didáctico-pedagógico de los preceptores, con el fin de minimizar la fragmentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los académicos.

Palabras clave: Práctica pedagógica; Fisioterapeuta; Preceptor; universidades.

INTRODUÇÃO

As transformações e adequações ocorridas no sistema de saúde brasileiro, devido às crises financeiras, repercutiram nas Instituições de Ensino Superior (IES) na área da saúde, exigindo, destas inovações educacionais. Tais inovações passaram a instituir novos desafios e perspectivas para os modos de organização do trabalho na educação em saúde, bem com exigências a respeito do novo perfil dos profissionais docentes (Ciuffo; Brant-ribeiro, 2008).

Em resposta a essa realidade, diversas ações educacionais foram instituídas, dentre elas, em 2005, houve a criação do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) e, mais recentemente, em 2008, o Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde). Esses programas foram desenvolvidos com o objetivo de promover uma reorganização curricular nos cursos de saúde (reorientação do conteúdo teórico e a diversificação dos cenários de prática e orientação pedagógica), e incentivar a produção de conhecimentos em educação permanente voltadas à realidade social da saúde dos brasileiros (Haddad, 2012).

A figura do preceptor surgiu a partir dessa ressignificação educacional como um profissional supervisor, tendo como requisitos para o desenvolvimento da prática em preceptoria o mínimo de três anos de experiência na área de aperfeiçoamento (graduação) ou titulação acadêmica de especialização ou residência na área de atuação (Brasil, 2008). No entanto, isso corrobora com os objetivos das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que, por meio de processos formativos constitucionais,

realiza a construção de um perfil acadêmico profissional com alta qualificação em habilidades técnicas e científicas (Brasil, 2001).

Desse modo, a inclusão de fisioterapeutas não especialista em ensino na graduação de fisioterapia resultaria em vieses na ordenação da formação de acadêmicos de fisioterapia, pois a utopia do princípio da indissociabilidade não desenvolveria atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, visto que só restaria o treinamento técnico a que a educação é reduzida (Oliveira de Jesus, 2024).

Nesse contexto, é importante destacar que o preceptor desempenha um papel crucial na incorporação de conceitos e valores, tanto da escola quanto do ambiente de trabalho ao educar, além disso, orientar e motivar o desenvolvimento dos futuros profissionais, atuando como um modelo e referência para suas trajetórias profissionais e formação ética (Lima; Rozendo, 2015). Contudo, a função de preceptor requer uma formação adequada em ensino, uma vez que esse profissional participa ativamente do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento (Santos *et al.*, 2012; Botti; Rego 2008).

Assim, em decorrência das falhas nas condições existentes para o desenvolvimento da preceptoria, a exemplo da não obrigatoriedade de uma formação complementar pedagógica, o processo de ensino desses profissionais torna-se ínfimo diante do exercício formativo constitucional prescrito pelo Ministério da Educação (Gricuc, 2024).

A relação preceptor-aluno, nos últimos anos, transformou-se em objeto de estudo para pesquisas, visto que é na prática dos últimos anos de formação que os estudantes da área da saúde iniciam o processo de conquista da sua autonomia nos atendimentos ao paciente, condutas, exames e procedimentos. Esse momento exige do aluno recuperar conhecimentos teóricos obtidos durante a graduação, e o preceptor tem aí um papel importante, já que tem participação na finalização do ciclo do processo de ensino-aprendizagem na qual os graduandos foram inseridos desde o início da sua formação (Ribeiro, 2014).

Diante disso, e pela razão de existirem poucos trabalhos sobre a presente temática, este estudo contribui para o amadurecimento teórico educacional na Educação

Superior em Saúde, uma vez que os resultados podem instigar a sociedade e os profissionais dos setores educacionais a realizarem reflexões sobre a atividade da preceptoria em fisioterapia. Assim, será possível promover reorientações e capacitações pedagógicas para a formação dos preceptores fisioterapeutas, a nível de graduação, a fim de formar profissionais que proporcionem a atenção integral à saúde dos indivíduos de forma humanista e crítico-reflexiva.

Portanto, o presente artigo tem como propósito investigar as perspectivas e os desafios enfrentados a nível de graduação na atuação docente pelos preceptores fisioterapeutas que não possuem as devidas formações pedagógicas, a fim de apontar necessidades futuras para qualificações didático-pedagógicas. Dessa forma, esses profissionais poderão atuar como instrumentos viabilizadores dos processos formativos constitucionais preconizados pelo Ministério da Educação.

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ORIGENS, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO

Pimenta e Anastasiou (2010) mostram que o início dos cursos superiores no Brasil ocorreu em 1808, com a chegada da família real portuguesa em terras brasileiras e a interrupção das comunicações com a Europa, o que resultou em várias mudanças socioeconômicas no país. Em virtude disso, o príncipe regente, Dom João VI, recebeu a solicitação dos comerciantes locais para a criação de universidades no Brasil para que se pudesse formar indivíduos capazes de atender as necessidades do momento.

Conforme Oliven (2002), foi a partir daí, mais precisamente na década de 1820, que se criaram as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito em Olinda, estado de Pernambuco; a de Medicina em São Salvador, na Bahia; e a de Engenharia, no Rio de Janeiro. Outros cursos foram criados posteriormente, como os de agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura. Tais Instituições de Ensino possuíam uma orientação profissional bastante elitista e seguiam o modelo franco-napoleônico das grandes Escolas Francesas (instituições seculares mais voltadas ao ensino do que a pesquisa). Além disso, essas escolas caracterizavam-se por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrada em cursos e faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.

Assim, pode-se ressaltar que o ensino no século XIX foi marcado por Instituições de Ensino Superior que possuíam um modelo educacional voltado para a formação de profissionais liberais tradicionais, como médicos, advogados e engenheiros. Ao mesmo tempo, tratava-se de um sistema que assegurava um diploma profissional que dava o legítimo direito aos formados ocuparem posições sociais privilegiadas, assegurando-lhes prestígio. Esses sujeitos passaram por uma educação propriamente técnica e especializada, atendendo os compassos e as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira na época (Aparecida Zotti; Rubens Tavares; Vizzotto, 2022).

Ainda é importante depreender que o modelo franco-napoleônico implementado no período acima não alterou as características próprias do modelo jesuítico implementado no século XVI, que teve como referência o método escolástico existente desde o século XII. Este modelo priorizava a efetiva relação entre professor, aluno e o conhecimento, ou seja, um processo no qual a prática pedagógica era mediada por um trabalho docente de ensino dos conhecimentos e experiências que eram transmitidos de um professor, que sabe e conhece, para um aluno que não sabe e não conhece (Aparecida Zotti; Rubens Tavares; Vizzotto, 2022).

Com os avanços das ciências e o início de uma intencionalidade para pesquisa, foi proposta, para a universidade brasileira, a inserção do modelo alemão, quando se iniciou um processo de renovação tecnológica, havendo uma antecipação à industrialização. Isso comprometeu a universidade como instituição promotora das tarefas de integração nacional e incorporação do país no quadro industrial internacional. Nesse contexto, se propôs a criação de um novo imaginário educacional com elementos essenciais tanto para a pesquisa como para os processos de ensino, superando a simples transmissão do conteúdo (De Oliveira Andrade; Alfonso-Goldfarb, 2022).

Em decorrência desses processos evolutivos, a virada do século XIX para o século XX, e deste para o século XXI, foram marcadas pela preocupação de educadores e cientistas em discutirem o papel da Universidade na sociedade. “[...] Lembro-me que essas décadas foram marcadas no Brasil por novas ideias e por movimentos culturais, políticos e sociais que tiveram repercussões nas décadas seguintes [...]” (Morosini, 2006,

p. 53). Foi nesse período que foram instituídas a Academia Brasileira de Ciências e a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Para Schwartzman (1979), essas duas entidades iniciaram um movimento pela modernização do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, incluindo o universitário. Desde então, instituiu-se Estatutos e Regimentos para que a Universidade brasileira se tornasse uma instituição de caráter autônomo. Esse aspecto de soberania foi reforçado pela “[...] Constituição Federal de 1988 que, no art. 207, destaca que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Freitas, 2020 p. 84).

Entretanto, sabe-se que a consolidação dessa autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira, prevista pela CF/88, não se dá de forma absoluta sobre as universidades, vejamos:

[...] deve ser empregada de maneira eficiente e contextualizada com os referenciais socioculturais, econômicos e políticos da sociedade em que se insere a instituição de ensino superior. Tal relatividade, porém, não significa que o controle externo deva ser realizado de forma desenfreada, mas sim feito consoante a legislação e respeitados os princípios da administração pública (Ranieri, 1994, p. 61).

Pode-se dizer que esse relativismo autonômico entre administração pública e universidade era necessário para que se colocasse esta como uma instituição promotora dos valores e fundamentos que delimitassem a construção democrática do país. Todavia, para isso, seria necessária a implantação de um Plano Nacional de Educação (PNE) por meio de uma reforma universitária, a fim de implementar novos modelos de universidade e diversificação das IES também, de novas modalidades de formação universitária e práticas pedagógicas direcionadas às transformações da sociedade (Saviani, 2020).

Para tal, o PNE fomenta abordagens interdisciplinares, com diálogo interinstitucional, organização curricular que contemple conteúdos básicos da área de conhecimento relacionados à formação profissional, e que acolha a contribuição de ciências conexas. Enquanto conceito, o programa requer o desenvolvimento de atitudes em relação ao desenvolvimento científico, às transformações advindas da tecnologia e aos rumos da sociedade contemporânea (Macedo, 2005).

Com isso, o ensino superior brasileiro tem ocupado posições estratégicas nas sociedades atuais em função da complexa relação que se mantém com as esferas econômicas, políticas e culturais em distintos contextos societários. É nesse contexto de democratização educacional que deve haver a apresentação de ações que visem e privilegiem a Universidade democrática e inclusiva, sem perder de vista as restrições, empecilhos e dificuldades impostas pela atual realidade de governo.

Entretanto, para que haja um direcionamento para esse contexto inclusivo, poderiam ser incluídos nos estatutos e regimentos de todas as IES, independentemente do seu modelo de organização, instrumentos efetivos de orientação para que a estruturação de suas práticas pedagógicas se dê sob uma ótica da inclusão social, cidadania, valorização e efetivação dos direitos fundamentais. E ainda tantos outros objetivos que se colocam como os desafios presentes para a construção de uma nação livre para expressar suas visões ideológicas, justa e democrática (Antich, 2024).

As Inovações nas atividades educativas resultam em novas disposições das práticas de ensino, não só dos professores bacharéis, como também dos docentes veteranos. Tais disposições acabam por influenciar também um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas, surgindo novas formas de conceber as relações entre professor-aluno; teoria-prática; ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; concepção de conhecimento; formas de avaliação; inserção de um plano político-social mais amplo; interdisciplinaridade (De Almeida; Mercado; Silva Ferreira, 2020).

Para Veiga *et al.* (2000, p .165) “essas novas relações estão em constante movimento e acabam por influenciar mudanças no ensino, pesquisa e aprendizagem”. Com isso, espera-se que o bacharel docente reflita sobre suas ações e inove suas práticas pedagógicas para haver um aprimoramento dos seus conhecimentos. Assim, é possível proporcionar cada vez mais uma formação crítico-reflexiva, não somente do profissional para consigo, mas também sobre os seus alunos, para que estes possam exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidades adquiridos durante a sua graduação.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: que características teria uma boa prática pedagógica, tendo em vista o contexto acadêmico e social atual? Ao

responder essa questão, Alarcão (2003) acrescenta que as atitudes concretas impostas por pensamentos reflexivos proporcionam a elaboração de práticas pedagógicas voltadas às atividades de ação e formação. Estas visam atender as necessidades sociais que não privilegiam apenas os aspectos técnicos para o mundo do trabalho, como também se apresentam de forma humanística e integral, incorporando-se à ciência, ao trabalho, à tecnologia e à cultura como eixos indissociáveis.

Corroborando com tais argumentos sobre a prática pedagógica no ensino superior, Tardif (2002) ressalva que essa prática é um processo que se constrói permanentemente, por meio das reflexões teorizadas do seu cotidiano. Conforme Verdum (2013), a concepção dessas práticas realiza-se quando há o envolvimento dos protagonistas: professor e aluno na direção de uma leitura crítica da realidade, seja ela social ou acadêmica.

Dentro dessa perspectiva, Rios (2008) refere que a prática pedagógica pode ser pensada como um ato pedagógico voltado para a transformação social, o qual envolve o comprometimento ético, em que a dimensão ética deve articular-se com as dimensões técnica, estética e política, que se caracterizam por: domínio dos saberes; da sensibilidade na relação pedagógica; e a participação na construção coletiva da sociedade ao exercício dos direitos e deveres.

Ademais, a prática pedagógica não se constitui apenas de um elemento, mas possui uma concepção dicotômica que envolve vários atos pedagógicos, como o agir em sala de aula, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana; das necessidades impostas pelas turmas, recursos e limitações; das interrelações que o professor vai acessando; e das ações de estudo e de pesquisa que vai realizando. Isso pode influenciar futuramente na atuação profissional, tanto dos professores bacharéis quanto dos alunos que estão sendo formados. Trata-se, nesse sentido, da dialética teoria/prática, na prática pedagógica docente e da intermediação que uma produz sobre a outra e vice versa (Antich, 2024).

Entende-se também que, além das experiências individuais no cotidiano do trabalho docente e as dimensões que envolvem tal serviço em tempos atuais de mudanças sociais, a construção e a reconstrução da prática pedagógica se fazem por meio de cursos de formações continuadas. Assim, é possível garantir a esses professores

bacharéis uma constante ressignificação profissional e pessoal, a fim de desenvolverem uma postura de professor transformador que reflita sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções e refazendo conceitos.

Isso é preciso para que não se ofereça aos discentes a mesma prática pedagógica expositiva advinda do século XVI, quando muitos professores, por não possuírem uma formação pedagógica adequada, acabam por reproduzir uma prática que tinha o conhecimento como algo imposto, indiscutível, pronto e acabado, que deveria ser repassado, memorizado e tido como recurso essencial de ensino aprendizagem.

Hoje, sabe-se que tal prática não condiz com o novo cenário educacional do país, que trabalha sob uma ótica do desenvolvimento do cognitivo do aluno, com acesso mais imediato e democrático à informação, propiciando condições para que o aluno aprenda a construir seu conhecimento de forma individual e coletiva. Ou seja, o professor deixa de centralizar e transmitir o conteúdo que os alunos devem conhecer para tornar-se participativo na construção do conhecimento sobre determinado tema com seus alunos.

Por fim, o professor bacharel, dentro de todo esse contexto, é definido como um ator, isto é, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente, a partir da qual ele estrutura e orienta. Entretanto, como anteriormente referido, os docentes do ensino superior, mais precisamente os professores bacharéis, aos quais atuam como preceptores, necessitam desenvolver esse processo de ressignificação de seus atos pedagógicos, para que possam vir a ser submetidos a um exame crítico-reflexivo sobre o seu fazer pedagógico. Dessa forma, é possível encontrar soluções para conduzir da melhor maneira a relação teoria e prática no seu cotidiano, a fim de que possam trazer mudanças para a comunidade, em especial, a acadêmica.

1.1. O professor preceptor atuando na educação em fisioterapia

A fisioterapia é uma profissão relativamente nova, possui apenas 49 anos de história em território brasileiro, foi legitimada em 13 de outubro de 1969 pelo Decreto de Lei 938 e, até 2004, existiam apenas 80 mil profissionais formados no Brasil (Marques,

1994). Sendo assim, no final do século XX e início deste, a disciplina passou por grandes transformações. Logo no começo, a profissão baseava-se em livros de reabilitação e algumas técnicas, como Bobath, Kabat e outros. Hoje, a prática clínica é necessariamente alicerçada em pesquisas e nos seus resultados, confirmando cada vez mais o interesse do fisioterapeuta na prática baseada em evidências (Marques, 2005).

Em consequência dessas constantes evoluções ocorridas nos passados 49 anos de profissão, e em virtude, também, das importantes transformações ocorridas na saúde pública, regidas pelos os princípios da equidade, universalidade e integralidade, os profissionais da área de fisioterapia necessitam cada vez mais de aperfeiçoamento e educação permanente. Todavia, para que sejam realizados de maneira eficiente com vistas a propiciar um cenário com orientações e auxílio no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano de associação teórico-prático, bem como proporcionar a esses profissionais uma constante busca do equilíbrio entre as demandas sociais e as inovações exigidas para o crescimento da profissão, é necessário que o ensino em fisioterapia, principalmente no último ano de formação, quando atuam os professores preceptores, esteja calcado em práticas pedagógicas que viabilizem de maneira eficiente os conhecimentos específicos da área em questão (Vieira; Melo, 2024; Andrade; Da Silva, 2021).

Não podemos deixar de destacar que o ensino ofertado para a formação fisioterapêutica, segundo as diretrizes curriculares do curso de graduação em fisioterapia, geralmente é separada em três ciclos: básico, no qual são abordados os conhecimentos comuns sobre as ciências biológicas; o profissionalizante, que é o período que se expõe os conteúdos específicos da área; e por último, o estágio, momento que ocorre a associação dos conhecimentos específicos adquiridos com a prática exigida para a sua graduação (Brasil, 2002).

Essas diretrizes curriculares e o projeto pedagógico do curso, além de determinarem o percurso da formação para tornar-se fisioterapeuta, também estabelecem o perfil deste ao final da sua graduação. Além disso, apontam que o profissional possua características como: profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitado para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com uma visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, morais e culturais do indivíduo

e da coletividade com o objetivo de preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções. Assim, será um profissional voltado ao desenvolvimento científico e apto a adquirir conhecimentos que possam garantir o bom desempenho de suas atribuições na sociedade (Brasil, 2002).

Como visto, o eixo formativo do profissional fisioterapeuta é voltado exclusivamente para a atuação clínica da fisioterapia e não lhe dá nenhum tipo de competência para a execução de práticas pedagógicas no ensino superior. Isso favorece o aparecimento de carências e fragilidades entre o profissional fisioterapeuta e a prática docente quando este assume a profissão de professor ou preceptor na educação superior. Diante dessas inferências, iremos retomar a discussão sobre o professor preceptor atuante no terceiro ciclo do processo de graduação em fisioterapia (Morais, 2008).

Por conseguinte, com o objetivo de expansão e qualificação dos cursos de graduação, residências multiprofissionais e médicas, de pós-graduação, dentre outros, para formar profissionais com perfil adequado pra atendimento das demandas da rede de saúde, o Ministério da Saúde, junto ao Ministério da Educação, estabeleceram estratégias para induzir mudanças curriculares nos cursos de graduação na área da saúde. Então, instituiu-se o preceptor, esse termo vem do latim *praecipio*, mandar com império aos que lhe são inferiores, e era aplicado aos mestres das ordens militares, mas, desde o século XVI, é usado para designar aquele que dá preceitos ou instruções, educador, mentor, instrutor (Houaiss, 2001).

Tal profissional deverá desenvolver a preceptoria como atividade de caráter pedagógico, comum na área da saúde, bem como incorporar o ofício de ensinar em função de outro, para o qual foi preparado, ou seja, deverá realizar atividade de organização do processo de aprendizagem e de orientação teórico-prático dos alunos (Ministério da Saúde, 2008; Rocha; Ribeiro, 2012; Afonso; Silveira, 2012).

De acordo com Ryan-Nicholls (2004), o termo preceptor é usado para designar um professor que ensina a um pequeno grupo de alunos ou residentes, com ênfase no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem aliado ao conhecimento teórico-

prático. Burke (1994) considera que o preceptor pode ter, além da função de ensinar, a de aconselhar, inspirar e influenciar o desenvolvimento dos menos experientes.

Segundo Taylor (2006), citado por Botti e Rego (2011, p. 72) “o preceptor em saúde é considerado como um profissional que tem como função primordial a de transmitir ao graduando tudo que ele sabe, participando no desenvolvimento de habilidades clínicas”. Todavia, Rocha e Ribeiro (2012) referem que a orientação apenas para o desenvolvimento técnico da profissão é insuficiente para o verdadeiro aprendizado, não sendo o ideal, porque não se foca no verdadeiro significado do ensinar e aprender preconizadas pela Política Nacional de Saúde (PNS).

Silva (2008) ressalva que a preceptoria é uma atividade de extrema importância para a formação acadêmica do futuro profissional, por auxiliar os discentes nos últimos anos de sua graduação a realizarem relações entre o conhecimento que possuem e o novo que se adquire, de modo que os fundamentos se apliquem à realidade de todo dia, seja no âmbito político-econômico-social, no aspecto afetivo-emocional ou nas habilidades, atitudes e valores. Desta forma, ao trazer o educando para um cenário de experiência viva, o preceptor assume o papel de professor mediador, de forma que

a relação preceptor – educando não seja somente direcionada para execução de práticas profissionais, pelo contrário, tem forte influência da interação pessoal, no sentido de dar suporte humano, mantendo a corresponsabilidade na aprendizagem, promovendo situações estimuladoras de construção do próprio conhecimento e também da postura profissional (Caetano *et al.* 2009, p. 639-644).

É importante ressaltar que, na maioria das vezes, esses profissionais são recém-formados ou já constituem parte do quadro funcional das unidades de saúde, os quais possuem curso de graduação em suas áreas específicas, com no mínimo três anos de experiência em área de atuação ou título de especialista. Entretanto, grande parte desses professores preceptores nunca teve contato com a pedagogia durante a graduação, em consequência disso, não possuem o conhecimento de técnicas de ensino e nem experiências com a prática docente.

Em virtude disso, surgiram alguns questionamentos: como esses professores preceptores, mesmo sem nenhum conhecimento didático-pedagógico, conseguem articular os conteúdos teóricos vistos no ciclo de formação profissionalizante com a

prática nas disciplinas de estágio supervisionado I e II em fisioterapia? Quais estratégias avaliativas esses profissionais utilizam na supervisão de estágio para avaliarem o grau de conhecimento teórico-prático e o desempenho dos alunos no primeiro contato com os pacientes?

De acordo Masetto (1998), para que haja a sustentação dos quatro eixos do processo de ensino, o professor, como conceitor e gestor do currículo, a relação professor-aluno e aluno-aluno, a dissociação de conhecimento teórico-prático, e para que o professor exerça a docência superior com primazia, é preciso que se tenha conhecimentos pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no ensino superior. No entanto, o autor ressalta que essa é uma grande carência dos docentes bacharéis, ocasionando em falhas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Carneiro (2003) realizou um estudo no qual evidenciou que a maioria dos fisioterapeutas atuantes como professor no ensino superior possuía expressivo conhecimento técnico científico da sua área, mas, quando pesquisado o conhecimento e o domínio didático-pedagógico, os resultados demonstraram que não detinha nenhum entendimento. O autor ainda aponta que os fisioterapeutas docentes têm o ensino superior como fonte de renda complementar, o que acarreta em uma falta de empenho para tornar-se professor, ocasionando em uma desvalorização da profissão docente, além de causar repercussões negativas para as IES. Além disso, acabam também por propiciar uma prática pedagógica alicerçada somente na exposição do conhecimento, prejudicando a formação do corpo discente.

Contudo, o preceptor, ao inserir-se no âmbito acadêmico, tornar-se um dissociador da aprendizagem, decodificando para os alunos conceitos teóricos e práticos adquiridos na sua formação. Por conta disso, deverá promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possa propiciar ao aluno condições para que ele aprenda a construir conhecimentos de forma individual e coletiva, bem como instigá-los a ampliarem o seu cognitivo em busca de novas perspectivas, fomentando a pesquisa e a realização de projetos que integrem a formação de um profissional cidadão competente. Além disso, o educador pode colaborar para o desenvolvimento social e, ao mesmo

tempo, analisar as consequências de suas decisões em vista dos aspectos éticos, ambientais, sociais, culturais e econômicos da população.

Entretanto, devido à falta de formação pedagógica para exercer uma prática docente de maneira eficiente, esse profissional, após iniciar o seu trabalho na escola de ensino superior, acaba passando por muitos desafios no seu cotidiano da preceptoria, tais como: a própria carência de uma formação adequada, acarretando no despreparo para atuar com metodologias ativas que possibilitem o resgate de conceitos teóricos já vivenciados pelos discentes para promover uma associação de maneira mais clara e eficiente com o cotidiano prático vivenciado no último ciclo de formação; e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da gestão de processos relacionados com a relação interprofissional com a comunidade, pesquisas e outras áreas da saúde (Lazzari, 2015, p. 118-128).

Assim, mediante todas as dificuldades enfrentadas, muitos preceptores têm perspectivas de crescimento profissional na área docente, e veem a preceptoria como um modo de contribuir para o melhoramento da assistência em saúde e a contribuição para formação acadêmica, por proporcionar o crescimento e o desenvolvimento de novos profissionais.

Portanto, os fisioterapeutas que iniciam sua carreira docente na função de preceptor necessitam de uma qualificação profissional em pedagogia para que possam melhorar suas práticas pedagógicas, a fim de propiciar uma boa aprendizagem aos discentes, além de proporcionar-lhes reflexões sobre as relações preceptor-aluno, e possibilite-os a estarem sempre refazendo suas práticas. Todavia, para que haja esse aprimoramento constante, é preciso que os gestores das universidades, centros universitários e faculdades, se sensibilizem quanto à importância dessa capacitação para esses profissionais e, ao mesmo tempo, incentivem e facilitem o acesso a essas formações.

METODOLOGIA

Para a elaboração da presente pesquisa, optou-se pela revisão integrativa da literatura, que foi desenvolvida por meio das seguintes etapas: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de artigos (seleção da amostra), categorização dos

estudos, avaliação dos estudos incluídos, interpretação dos resultados e apresentação da revisão (De Lima Dantas *et al.*, 2022).

Para guiar a revisão integrativa, formulou-se a pergunta de pesquisa baseando-se na estratégia PICO (Paciente, Intervenção, Comparação e Desfechos, *Outcomes*). No entanto, na presente investigação optou-se por utilizar a estratégia PIO, pois não há interesse em comparação. Essa estratégia representa um acrônimo para paciente/problema; (fisioterapeuta não especialista em ensino como preceptor da graduação); Intervenção (Formação pedagógica complementar); e *Outcomes* (Perspectiva de uma formação pedagógica para a devida atuação como profissional de ensino comprometido com a aprendizagem dos alunos da graduação). Diante disso, foi formulada a seguinte pergunta: quais os desafios e perspectivas dos preceptores de fisioterapia não especialista em ensino atuante na educação superior ao nível de graduação? A metodologia PICO é bastante útil na formulação de perguntas de pesquisa em diferentes contextos, sendo bem elaborada, torna-se uma ferramenta indispensável na pesquisa científica (Santos, 2007).

Em seguida, realizou-se as combinações dos descritores, utilizando-se de operadores booleanos (delimitadores): representados pelos termos conectores *AND*, *OR* e *NOT*, que foram utilizados na busca, sendo que *AND* é uma combinação restritiva; *OR* é uma combinação aditiva; e *NOT* uma combinação excludente. Estes foram inseridos na base de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) para a seleção dos artigos. Dessa forma, procurou-se ampliar o âmbito da pesquisa, minimizando possíveis vieses nessa etapa do processo de elaboração da revisão integrativa.

Os critérios de inclusão dos artigos definidos, inicialmente, para a presente revisão integrativa foram: artigos completos publicados em português e inglês disponíveis na base de dados selecionada, no período compreendido entre 2014-2024; capítulos de livro, cartas ao editor e resenhas foram excluídos, igualmente, foram retirados ensaios clínicos.

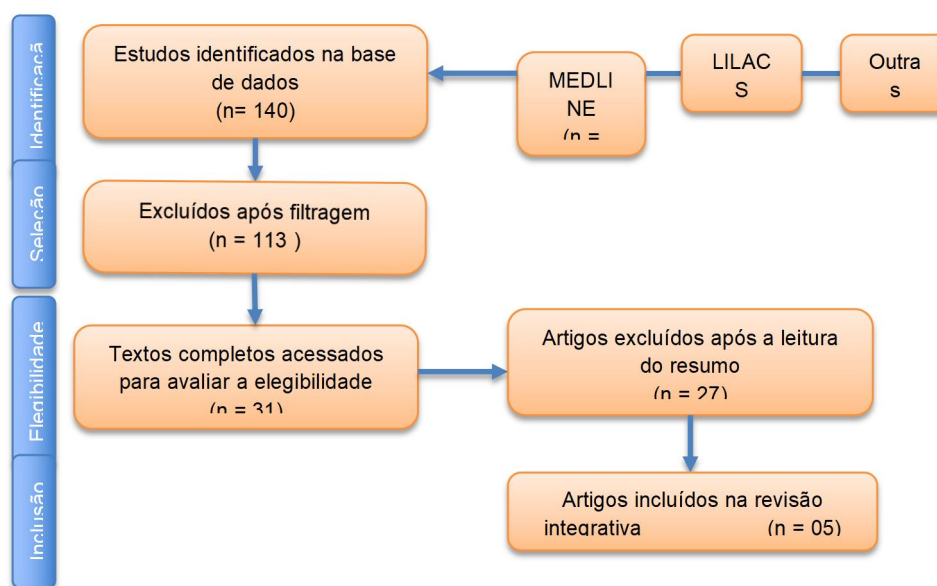
Em virtude das características específicas para o acesso da base de dados selecionada, para manter a coerência na busca dos artigos e evitar possíveis vieses, as palavras-chave utilizadas foram: fisioterapeutas, preceptoria, preceptor, universidades,

utilizadas nos *Mesh terms*: *Physical Therapists, Preceptorship, Preceptors, Universities*, em que foi possível formar a seguinte estratégia de busca: *Physical Therapists AND Preceptorship OR Preceptors AND Universities*, obtendo o seguinte detalhe de pesquisa: *physical therapists AND preceptorship OR preceptors AND universities AND fulltext ("1" OR "1" OR "1" OR "1" OR "1" OR "1" OR "1" OR "1") AND db: MEDLINE OR LILACS, AND mj: Preceptoria OR Universidades OR Percepção OR Educação em Saúde OR Docentes OR Educação Médica OR Internato e Residência OR Mentores OR Modelos Educacionais OR Educação Baseada em Competências OR Ensino OR Trabalho AND type_of_study: qualitative_research OR observational_studies OR sysrev_observational_studies AND la: em OR pt AND year_cluster: 2014 TO 2024 AND instance: regional* utilizada para localizar os artigos.

ANÁLISES E RESULTADOS

A busca foi realizada pelo acesso *online*, utilizando os quatro critérios de inclusão. A partir da estratégia de busca foram identificados n=140 estudos, com uma amostra final após uso dos filtros disponibilizados na BVS, constituída de 05 estudos. Para a análise e posterior síntese dos artigos que atenderam aos critérios de inclusão foi utilizado um quadro sinóptico, especialmente construído para esse fim, que contemplou os seguintes aspectos considerados pertinentes: nome do estudo; nome dos autores; periódico; metodologia; foco do estudo; conclusões.

A apresentação dos resultados e discussão dos dados obtidos foi feita de forma descritiva, possibilitando ao leitor a avaliação da aplicabilidade da revisão integrativa elaborada, de forma a atingir o objetivo desse método. Ademais, realizou-se a confecção de um fluxograma para apresentar melhor o caminho percorrido durante o processo de busca e a seleção dos artigos em cada base de dados, conforme figura 1:

Figura 1: Fluxograma de busca, seleção e elegibilidade dos estudos.

Fonte: Autores (2025).

Na presente revisão integrativa, com a estratégia de busca elaborada, analisou-se estudos que atenderam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Em relação ao tipo de periódico, nos quais foram publicados os artigos incluídos na revisão, dois foram publicados em revistas de educação: um nos Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde (ABCS) e um em revista interdisciplinar ciências e saúde; três foram publicados em revistas de outras áreas da saúde. Quanto ao tipo de delineamento de pesquisa dos artigos avaliados, evidenciou-se, na amostra, cinco artigos completos, sendo que um é estudo descritivo de abordagem qualitativa; outro utilizou-se do método quali-quantitativo; um estudo do tipo transversal e qualitativo; um relato de experiência; e um quanti-qualitativo. A seguir, apresentar-se-á um panorama geral das pesquisas avaliadas.

Tabela 1 – Relação dos artigos de acordo: nome do estudo; nome dos autores; periódico; metodologia; foco do estudo; conclusões.

Nome do estudo	Nome do autor	Periódico	Metodologia	Foco do estudo	Conclusão
Estágio supervisionado: percepção do preceptor sobre o processo de ensino-aprendizagem	Lacerda; Teles; Omena, 2019	Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.2, p. 574-591 abr./jun. 2019	Estudo descritivo e quali-quantitativo, utilizou-se a entrevista semiestruturada	Entender a percepção dos preceptores sobre o processo de ensino-aprendizagem.	Identificaram necessidades pedagógicas no processo de formação de novos profissionais.

em um hospital de ensino.			com 24 preceptores.		
Preceptoria: perspectivas e desafios na Residência Multiprofissional em Saúde	Souza; Ferreira, 2019	ABCS Health Sci. 2019; 44(1):15-21	Trata-se de um estudo quanti-qualitativo baseado na construção e validação de uma escala Atitudinal do tipo Likert.	Analisar a percepção sobre a atividade de preceptoria quanto aos desafios e perspectivas no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde (PRMS).	Constatou-se que o preceptor ao ampliar seu repertório técnico/profissional e pedagógico, estará favorecendo também a articulação da teoria com a prática.
Aspectos andragógicos no exercício da preceptoria de fisioterapia em uma maternidade – um relato de experiência.	Mendes, 2017	Rev. Interd. Ciên. Saúde, v. 4, n.2, p. 29-36, 2017	Trata-se de um relato de experiência.	Apresentar a experiência da autora como preceptora de fisioterapia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de graduação em uma maternidade.	. O preceptor é peça fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem no último ano de graduação, no entanto, ele deve ter formação pedagógica permanente a fim de facilitar o aprendizado dos estagiários.
Preceptoria em saúde: percepções e conhecimentos dos preceptores de uma unidade de ensino e assistência	Dias et al., 2015	Revista Educação Online, n. 19, jun-ago 2015, p.83-99	Pesquisa do tipo transversal e qualitativa. utilizou-se a técnica de grupos focais com 15 profissionais.	Avaliar a percepção e conhecimento dos profissionais acerca das funções de preceptoria.	Foi identificado obstáculos para realizar atividades de preceptoria: ausência de capacitação, desarticulação entre ensino e assistência.
Desafios e possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-PET-Saúde	Lima; Rozendo, 2015	Comunicação Saúde Educação 2015; 19 Supl 1:779-91	Trata-se de estudo do tipo descritivo, com abordagem qualitativa.	analisar os desafios e as possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-PET-Saúde.	resultados indicaram que os desafios são: o despreparo pedagógico do preceptor, trabalho interprofissional e a deficiência na infraestrutura. Tendo como possibilidades a reavaliação das práticas para contribuição com a formação.

Fonte: Pesquisa direta na base de dados BVS.

Como vimos, o eixo formativo do profissional fisioterapeuta é voltado exclusivamente para a atuação clínica da Fisioterapia, e não lhe dá nenhum tipo de competência para a execução de práticas pedagógicas no Ensino Superior. Isso favorece o aparecimento de carências e fragilidades entre o profissional fisioterapeuta e a prática docente, quando este assume a profissão de professor na educação superior.

Diante dessas inferências, iremos retomar a discussão sobre o professor preceptor atuante no terceiro ciclo do processo de graduação em fisioterapia. Mendes (2017) refere, em seu relato de experiência, os aspectos relevantes (dificuldades e superações) sobre a atuação da autora como preceptor. Assim, o autor observou que a participação no PET-saúde e no programa de mestrado facilitou para o desenvolvimento de estratégias adequadas e o bom desempenho nas suas ações pedagógicas perante o alunado. Logo, conclui-se que o professor preceptor possui papel fundamental durante a graduação, portanto, este necessita receber, permanentemente, capacitações sobre direcionamento pedagógico no ensino em saúde.

De igual modo, Lima e Rozendo (2015) inferem que a falta de habilitação para a prática pedagógica do fisioterapeuta preceptor, somada às deficiências em sua formação acadêmica, mesmo após as proposições indicadas nas DCNs, figuram entre um dos principais obstáculos para essa função, como também remetem na atuação do profissional. Ou seja, uma possível falha constitucional que reverbera de forma negativa na docência em saúde proposta pelo Pró-PET. Ademais, os pesquisadores sugerem a realização de capacitações em novas metodologias de ensino-aprendizagem, para que haja preceptores aptos para o exercício da preceptoria em saúde. Além disso, que isso seja uma exigência para a contratação dos profissionais da saúde para o cargo. Com isso, o Fisioterapeuta preceptor desenvolverá a preceptoria como atividade de caráter pedagógico, incorporando o ofício de ensinar, ou seja, realizará atividades de organização do processo de aprendizagem e de orientação teórico-prático aos alunos (Rocha; Ribeiro, 2012).

De acordo com Ryan-Nicholls (2004, p. 20) o termo preceptor “é usado para designar um professor que ensina a um pequeno grupo de alunos ou residentes, com ênfase no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem aliado ao

conhecimento teórico-prático”. Burke (1994, p. 64) considera que o “preceptor pode ter, além da função de ensinar, as de aconselhar, inspirar e influenciar no desenvolvimento dos menos experientes”.

Para Souza e Ferreira (2019, p. 20), que realizaram uma pesquisa com preceptores e residentes em fisioterapia e demais áreas da saúde, a preceptoria apoia-se em uma construção que requer conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, quando perguntado aos residentes as características do preceptor ideal, obtiveram o seguinte dado: o preceptor ideal deve ter competência técnica (vivência) e saber ensinar seus alunos. Portanto, é evidente que as habilidades técnicas em saúde são essenciais, contudo, não são suficientes quando tratamos de um processo de ensino. Dessa maneira, vale ressaltar que a competência pedagógica é igualmente necessária para qualificar o desempenho do professor bacharel atuante na graduação/residências multiprofissionais.

Além disso, Rocha e Ribeiro (2012) corroboram que a orientação apenas para o desenvolvimento técnico da profissão é insuficiente para o verdadeiro aprendizado, não sendo o ideal, porque não se foca no verdadeiro significado do ensinar e aprender preconizadas pela Política Nacional de Saúde (PNS). Ademais, Silva (2008) ressalva que a preceptoria é uma atividade de extrema importância para a formação acadêmica do futuro profissional, por auxiliar os discentes nos últimos anos de sua graduação a realizarem relações entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, de modo que os fundamentos se apliquem à realidade do dia a dia. Dessa forma, ao trazer o educando para um cenário de experiência viva, o preceptor assume o papel de professor mediador, de forma que

a relação preceptor – educando não seja somente direcionada para execução de práticas profissionais, pelo contrário, tem forte influência da interação pessoal, no sentido de dar suporte humano, mantendo a corresponsabilidade na aprendizagem, promovendo situações estimuladoras de construção do próprio conhecimento e também da postura profissional (Caetano et al., 2009, p. 639-644).

No entanto, Dias et al. (2015), ao realizarem uma pesquisa transversal de cunho qualitativo com quinze profissionais, sendo oito preceptores fisioterapeutas, destacaram a existência de uma desorganização, tanto na condução da atividade de preceptoria quanto na relação preceptor/aluno, sendo a carência de capacitações para o

desenvolvimento didático do ensino como principal empecilho para o bom desempenho docente, o que pode ser visto nos seguintes relatos:

eu acho que a atividade do preceptor é uma atividade muito complexa. Eu acho que a maioria de nós não teve uma educação baseada em metodologias ativas, nossa formação foi na metodologia tradicional. A gente também não tem orientação. Eu, pelo menos, tenho formação técnica. Não tenho tanta didática assim. Eu não tenho aquela didática mesmo do ensino (Dias et al., 2015, p. 90).

Diferentemente do papel do professor com formação docente, os profissionais entrevistados não se sentem capacitados para a atividade que envolve a orientação didática como professor preceptor de alunos da graduação ou de residência, visto que possuem consciência de que as suas formações universitárias não lhes deram direcionamento para esse tipo de atuação profissional. Diante disso, estes possuem como perspectivas a formação em metodologias ativas que os auxiliem a organizar e problematizar a realidade vivenciada, com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem dos discentes e a construção dos saberes da profissão de fisioterapia (Dias et al., 2015).

Da mesma forma Lacerda, Teles e Omena (2019) buscaram compreender a percepção dos preceptores sobre o processo de ensino aprendizagem em um programa de residência multiprofissional. Os autores identificaram, como dificuldades para o exercício da preceptoria, a falta de cursos ou treinamentos na área educacional, assim como a necessidade de conhecimento pedagógico para receber os graduandos, planejar e avaliar as atividades educativas. Assim, para a melhoria do desenvolver educativo, a maioria dos entrevistados sugere a aproximação entre preceptores e docentes, de forma que estes os fundamentem pedagogicamente para a aplicação dos seus saberes em seu espaço de trabalho, conforme fala a seguir: “eu acho que deveria ter uma troca realmente com a universidade, em termos de ensino mesmo, de encontro, capacitação em si, para preceptor mesmo” (Lacerda; Teles; Omena, 2019, p. 585).

Paralelamente a isso, Lorenz (2010), ao estudar a experiência dos preceptores enquanto as suas ações educativas na área da saúde, evidenciou a preocupação dos preceptores fisioterapeutas quanto à necessidade de atualização constante e as dificuldades enfrentadas pela falta de formação específica para a preceptoria, sendo

destacado com maior ênfase o tema educação permanente, conforme relato dos entrevistados: “[...] na verdade aqui na instituição nós não temos uma capacitação técnica específica para a preceptoria. [...] eu nunca tinha feito nada na área de educação, agora que nós estamos fazendo essa especialização do hospital junto com a UFRGS, de práticas pedagógicas” (Lorenz, 2010, p. 23-32).

Ainda, esses resultados são corroborados por Silva (2018), que buscou identificar os desafios e proposições enfrentados por vinte e oito fisioterapeutas que desempenham suas atividades como professores preceptores. O autor apontou que mais da metade dos preceptores não se sente capacitado para exercer tal função, tendo como principal empecilho a escassez de oferta de capacitação específica da área, bem como a qualificação pedagógica por parte das Instituições de Ensino às quais estão vinculados, e a obrigatoriedade em ser preceptor independentemente de ter afinidade ou não com a preceptoria. Por fim, com base nos desafios, as proposições apresentadas, autor sugere que cursos periódicos poderiam reciclar as habilidades específicas de cada área e fornecer novas ferramentas educativas, para conduzir a preceptoria adequadamente.

É importante ressaltar que, na maioria das vezes, tais profissionais são recém-formados ou que já constituem parte do quadro funcional das unidades de saúde que possuem curso de graduação em suas áreas específicas, com no mínimo três anos de experiência em área de atuação ou título de especialista. Entretanto, grande parte desses professores preceptores nunca teve contato com a pedagogia durante a graduação, em consequência disso, não possuem o conhecimento de técnicas de ensino e nem experiências com a prática docente.

Concomitante a isso, Steinbach (2015) buscou compreender de que forma os preceptores desenvolvem suas ações pedagógicas na formação profissional em saúde dos residentes. Nesse contexto, os professores bacharéis reportaram que realizam a função docente convivendo com o sentimento de insegurança diante da pouca capacitação, apontando, com veemência, a inópia da formação principalmente relativa aos saberes pedagógicos.

O trabalho docente como professor preceptor vem se destacando no âmbito da formação de recursos humanos em saúde no Brasil. Para isso, programas que vigoram, como o PET-Saúde, ou que venham a ser instituídos no país, poderão utilizar-se de

resultados, a fim de promover a formação condizente para que os educadores possam superar as necessidades relativas aos saberes pedagógicos com base na prática reflexiva (Rodrigues, 2012).

CONCLUSÕES

A fisioterapia carece do corpo significativo de evidências que examinam os desafios e as perspectivas dos fisioterapeutas preceptores no processo da preceptoria. Como visto, o fisioterapeuta preceptor, ao inserir-se no âmbito acadêmico, tornar-se um reverberador da aprendizagem, decodificando para os alunos conceitos teóricos e práticos adquiridos na sua formação, e por conta disso, deverá promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possa propiciar ao aluno condições para que ele aprenda a construir conhecimentos de forma individual e coletiva, bem como instiga-los a ampliarem o seu cognitivo em busca de novas perspectivas.

Logo, os fisioterapeutas que iniciam sua carreira docente na função de preceptor necessitam de uma qualificação profissional em pedagogia para que possam melhorar suas práticas pedagógicas, a fim de propiciar uma boa aprendizagem aos discentes. Desse modo, será possível proporcionar reflexões das relações preceptor-aluno e possibilitar que estes estejam sempre refazendo suas práticas.

Portanto, para que haja esse aprimoramento constante, é preciso que os gestores das universidades, centros universitários e faculdades se sensibilizem quanto à importância dessa capacitação para esses educadores, ao mesmo tempo, é essencial que incentivem ou facilitem o acesso a essas formações. Além disso, os órgãos federais precisam propor modificações nas DCNs para suprir as carências na formação dos profissionais preceptores em fisioterapia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Denise H.; SILVEIRA, Lia Márcia Cruz da. Os desafios na formação de futuros preceptores no contexto de reorientação da educação médica. **Rev Hupe**, v. 11, p. 82-86, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador**: Que sentido? Que formação? In: B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, v.

1, pp. 21-31, 2003.

ANDRADE, Adna Gorette Ferreira; DA SILVA, Jacqueline Silva. Pedagogical practices in higher education: perceptions of a bachelor teacher. **Trilhas Pedagógicas, Pirassununga**, v. 11, n. 14, p. 154-166, ago. 2021.

ANTICH, Andréia Veridiana. **Formação de Professores e Inovação: Desafios, Possibilidades e Repercussões nas Práticas Pedagógicas**. Appris, 2024.

ZOTTI, Solange Aparecida; TAVARES, Jonatas Rubens; VIZZOTTO, Liane. Indícios do fenômeno da evasão no ensino superior brasileiro (Século XVI a XIX). **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 14, n. 1, p. 1593-1598, 2022.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio Tavares de Almeida. Docente-clínico: o complexo papel do preceptor na residência médica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 21, p. 65-85, 2011.

BOTTI, S.H.O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 363-373, 2008.

BRASIL. **Programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde PRÓ-SAÚDE**. Brasília, 2005, 80p. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/sgtes/visualizar_texto.cfm?idtxt=22848. Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES 4/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf> . Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.802, de 26 de agosto de 2008**. Institui o Programa de Educação pelo trabalho para a Saúde – PET-Saúde. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802_26_08_2008.html Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.210/2001**, aprovado em 12 de setembro de 2001 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. CNE. Resolução CNE/CES 4/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf> Acesso em: 4 nov. 2024.

BURKE, Linda M. Preceptorship and post-registration nurse education. **Nurse Education Today**, v. 14, n. 1, p. 60-66, 1994.

CAETANO, J. Á.; DINIZ, R. C. M.; SOARES, E. Integração docente-assistencial sob a ótica dos profissionais de saúde. **Cogitare Enfermagem**, v. 14, n. 4, 2009.

CARNEIRO, J. M. A. **os cursos de fisioterapia e a formação do corpo docente**: algumas reflexões. Disponível em: <Http://www.jmbrazil.com/caeprofcar-/artigos/fisioterapia>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CIUFFO, R; BRANT-RIBEIRO, V. Sistema Único de Saúde e a formação dos médicos: Um diálogo possível? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.24, p.125-40, jan/mar 2008.

ALMEIDA, Douglas Vieira de; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; FERREIRA, Lílian Franciele Silva. Uso de aplicativos de construção de mapas cognitivos como metodologia ativa no ensino superior. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 45, p. 70-90, 2020.

DANTAS, Hallana Laisa de Lima et al. Como elaborar uma revisão integrativa: sistematização do método científico. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, v. 12, n. 37, p. 334-345, 2022.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira; ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. Ecos do sistema alemão de ensino da medicina nas reformas educacionais brasileiras entre os séculos XIX e XX. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 15, n. 2, p. 358-377, 2022.

SOUZA, Sanay Vitorino de; FERREIRA, Beatriz Jansen. Preceptoria: perspectivas e desafios na Residência Multiprofissional em Saúde. **ABCS Health Sciences**, v. 44, n. 1, 2019.

DIAS, Apio Ricardo Nazareth et al. Preceptoria em saúde: percepções e conhecimentos dos preceptores de uma unidade de ensino e assistência. **Educação Online**, n. 19, p. 84-99, 2015.

FREITAS, Franciel Bonfim. Autonomia universitária e liberdade de cátedra. **Revista da Faculdade de Direito**, v. 41, n. 1, p. 83-95, 2020.

GRIGUC, Camila. **Ensino superior**: legislação atualizada. Organizadora – Brasília: ABMES Editora, 2024.

HADDAD, A. E. et al. Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 1, p. 03–04, jan. 2012.

HOUAISS A, Villar MS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAZZARI, Daniele Delacanal et al. Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 6, n. 3, p. 118-128, 2015.

LIMA, P. A. de B.; ROZENDO, C. A. Desafios e possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-PET-Saúde. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 779-791, 2015.

LORENZ, R. H. **Papel do preceptor na residência multiprofissional: experiência da fisioterapia** [Internet]. [Trabalho de conclusão de curso]. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2010.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, p. 127-148, 2005.

MARQUES, Amélia Pasqual; SANCHES, Eugênio Lopes. Origem e evolução da fisioterapia: aspectos históricos e legais. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 5-10, 1994.

MARQUES, Amélia Pasqual; PECCIN, Maria Stella. Pesquisa em fisioterapia: a prática baseada em evidências e modelos de estudos. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 43-48, 2005.

MASSETO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MENDES, Priscyla Maria Vieira. Aspectos andragógicos no exercício da preceptoria de fisioterapia em uma maternidade—um relato de experiência. **Revista Interdisciplinar Ciências e Saúde – RICS**, v. 4, n. 2, 2017.

MORAIS, Eliane Gouveia de et al. **Docência universitária: o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia**. 2008.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educar em Revista**, p. 55-70, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior**. Educação médica, São Paulo: Sarvier, 1998.

JESUS, Lucia de Fatima Oliveira de. A pedagogia libertadora de Paulo Freire: uma utopia brasileira. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 1–26, 2024. DOI: 10.26694/rles.v28i57.4957. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4957>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil**. A educação superior no Brasil, p. 31-42, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

RANIERI, N. **Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição federal de 1988**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=DPwdVrkbcYwC>>. Acesso em: 22 nov. 2024.

RIBEIRO, Kátia Regina Barros; PRADO, Marta Lenise do. A prática educativa dos preceptores nas residências em saúde: um estudo de reflexão. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 35, p. 161-165, 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA H. C.; RIBEIRO V.B. Curso de formação pedagógica para preceptores do internato médico. **Rev Bras Educ Med**. 2012;36(3):343-50. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000500008>>. Acesso em: 4 nov. 2024.

RODRIGUES, Carla Daiane Silva. **Competências para a preceptoría: construção no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde**. 2012.

RYAN-NICHOLLS, Kimberley D. Preceptor recruitment and retention: The preceptor partnership is the most effective means of ensuring that students integrate professional theory with clinical practice, but a growing lack of nurse preceptors may threaten the process. **The Canadian Nurse**, v. 100, n. 6, p. 18, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A questão da Autonomia Universitária e suas vicissitudes na universidade brasileira. *Revista Angelus Novus*, n. 16, p. 47-60, 2020.

SCHWARTZMAN, Simon e outros. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

SANTOS, E. G. *et al.*, Avaliação da preceptoría na residência médica em cirurgia geral, no centro cirúrgico, comparação entre um hospital universitário e um hospital não universitário. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 39, n. 6, p. 547-542, 2012.

SILVA, G. C. C.; SOUZA, E. G.; KOCH, H. A. Atributos de preceptores de programas de residência médica. **Rev bras educ méd**, 2008.

SANTOS, Cristina Mamédio da Costa; PIMENTA, Cibele Andrucio de Mattos; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista latino-americana de enfermagem*, v. 15, p. 508-511, 2007.

SILVA, Larissa Gomes da. **Preceptoría na residência multiprofissional em saúde no Programa de Terapia Intensiva Adulto: perfil dos profissionais e dificuldades enfrentadas**. Dissertação de Mestrado. 2018.

SILVA, G. C. C.; SOUZA, E. G.; KOCH, H. A. Atributos de preceptores de programas de residência médica. **Rev bras educ méd**, Rio de Janeiro, v. 32, n.2, 2008.

STEINBACH, M., et al. **A preceptoría na residência multiprofissional em saúde: saberes do ensino e do serviço**. 2015. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0841>>. Acesso em: 2 nov. 2024.

TAYLOR, R.B. **Academic Medicine: a guide for clinicians**. New York: Springer, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, Roxana Braga de Andrade et al. Estágio supervisionado: percepção do preceptor sobre o processo de ensino-aprendizagem em um hospital de ensino. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 2, p. 574-591, 2019.

VEIGA, I.P.A., RESENDE, L.M.G., FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I.P.A., CASTANHO, M.E. (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p.161-191.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.

VIEIRA, Géssika Mendes; MELO, Geovana Ferreira. O aprendizado da docência de professores bacharéis: novas concepções por meio da Pedagogia Universitária. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária**. ISSN: 2965-0828, ISBN: 978-65-89463-78-8 v. 4, 2024.

HISTÓRICO

Submetido: 05 de Out. de 2024.

Aprovado: 17 de Dez. de 2024.

Publicado: 03 de Jan. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

RODRIGUES, L. M.; ARAÚJO, R. D.; RODRIGUES, E. M. Os desafios e perspectivas da prática pedagógica do Fisioterapeuta preceptor na graduação não especialista em ensino: uma revisão integrativa. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.59, 2025, eISSN: 2526-8449.