

## O exercício da preceptoria na formação do terapeuta ocupacional\*

### The exercise of the preceptorship in the formation of the occupational therapist

*Júlia Letícia da Silva Onório(1); Waldez Cavalcante Bezerra(2);  
Emanuele Mariano de Souza Santos(3); Elaine do Nascimento Silva(4)*

1 Residente em Saúde da Família pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Maceió, AL, Brasil.

E-mail: jullia\_leticia@hotmail.com

2 Mestre em Serviço Social. Professor auxiliar da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) - Núcleo de Propedêutica (NUPROP) e Núcleo de Ciências Humanas, Sociais e Políticas Públicas (NUCISP). Maceió, AL, Brasil.

E-mail: waldezto@yahoo.com.br

3 Mestra em Ensino na Saúde com doutorado em andamento em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora auxiliar da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) - Núcleo de Propedêutica (NUPROP). Maceió, AL, Brasil.

E-mail: manumsouza@yahoo.com.br

4 Mestra em Ensino na Saúde. Professora auxiliar da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) - Núcleo de Propedêutica (NUPROP). Maceió, AL, Brasil.

E-mail: elaine.toabu@gmail.com

**Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 3, n. 4, p. 79-96, Out.-Dez. 2017 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Set. 08, 2017; Aceito: Mar. 08, 2018]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i4.2131>

#### Endereço correspondente / Correspondence address

Júlia Letícia da Silva Onório

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas  
(UNCISAL) – Coordenação do curso de Terapia Ocupacional  
R. Doutor Jorge de Lima, 113, Trapiche da Barra  
CEP: 57010-300 – Maceió, AL, Brasil.

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*  
Editora responsável: Verônica Paludo Bressan

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui!/click here!](#)

## Resumo

Considerando que o preceptor de estágio tem importante papel na formação profissional, este estudo tem como objetivo analisar o exercício da preceptoria na formação do terapeuta ocupacional em uma universidade pública do Nordeste. Para isso, foi realizado um estudo de campo com abordagem qualitativa, cuja produção de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com nove profissionais. Os dados foram analisados com a técnica de Análise de Conteúdo, o que permitiu identificar três categorias temáticas: Formação pedagógica para o exercício da preceptoria; Papel do preceptor de estágio; A preceptoria e o processo de ensino-aprendizagem. Observou-se que a preceptoria é realizada com base na experiência prática dos profissionais, sem nenhuma capacitação prévia. Mesmo assim, atribuíram a seus papéis a função de orientar, mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem; para isso, costumam adotar uma postura que conceda liberdade de intervenção aos estagiários, sem deixar de lado os momentos de discussão desta atuação. Conclui-se que, apesar de o exercício da preceptoria ter sido bem destacado, é preciso que estes profissionais reflitam sobre a importância de sua atuação e fomentem nas instituições a necessidade de qualificação para o exercício da preceptoria.

**Palavras-chave:** Preceptoria. Estágio. Terapia ocupacional. Formação profissional.

## Abstract

Whereas the internship preceptor has an important role in vocational training, this study aimed to analyze the exercise of preceptor in training of occupational therapist in a public university of the Northeast. For this, was performed a field study, with qualitative approach, whose production of data it occurred by means of semi structured interview with 9 professionals. All datas were analyzed using the content analysis technique which allowed to identify three thematic categories, being them: Formation pedagogical for the exercise of preceptory; Role of the preceptor of internship; and, The preceptory and the process of teaching-learning. It was observed that the preceptory is performed based on professional practical experience, without any capacitation preview. Even so, attributed to their roles the function of guiding, mediating and facilitating the process of teaching-learning and that, for this they usually adopt posture that grant freedom of intervention for trainees, without leaving aside the moments of discussion of this acting. It is concluded that despite the exercise of preceptory have been well highlighted, it is must that these professionals reflect on the importance of their youracting and foment in institutions the need for qualification for the exercise of preceptory.

**Keywords:** Preceptorship. Internship. Occupational Therapy. Professional formation.

## 1 Introdução

A Terapia Ocupacional é uma profissão de espectro amplo que envolve o uso da atividade humana para levar indivíduos, grupos e/ou comunidades a conquistarem sua autonomia e apropriarem-se de sua vida pessoal, econômica e cultural (BRITO, 2008). Para discutir o processo de formação do terapeuta ocupacional enquanto profissional que irá atuar no cotidiano das pessoas, aponta-se a necessidade de considerar a sua complexidade, que extrapola os conteúdos lecionados em sala de aula.

No ensino superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área de saúde, definidas a partir dos anos 2000, orientam no sentido de uma formação profissional generalista, humanista, crítica e reflexiva, privilegiando a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento (CONASEMS, 2008). Na mesma direção, a Resolução CNE/CES 6 (2002) publicou as DCNs do curso de graduação em Terapia Ocupacional, que, além de ressaltar a premissa mencionada anteriormente, intenta dotar o profissional com formação de conhecimentos gerais e específicos para o exercício de suas competências, ao listar os conteúdos essenciais a esta graduação (BRASIL, 2002).

Estas diretrizes, desde então, servem como base para que as Instituições de Ensino Superior (IES) elaborem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que se apresenta como um instrumento norteador do fazer pedagógico, resultando no exercício reflexivo que aponta para as mudanças necessárias a serem adotadas pelos integrantes deste projeto.

Sob esta perspectiva, as DCNs indicam que, na formação em Terapia Ocupacional, as atividades práticas deverão ocorrer gradativamente ao longo da graduação, em nível de complexidade crescente, abrangendo todas as áreas de atuação previstas no currículo (BRASIL, 2002). Tal dimensão é apontada no PPC da instituição investigada, quando afirma que em todos os módulos<sup>1</sup> é destinada carga horária prática, que se inicia desde o primeiro ano com observação técnica e segue graduação crescente nos anos seguintes, culminando na experimentação teórico-prática no estágio curricular obrigatório, ofertado no último ano de formação (UNCISAL, 2014).

Nessa sentido, as DCNs também recomendam que o processo formativo do terapeuta ocupacional deverá garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente, estabelecendo a porcentagem da carga horária mínima para esta atividade que, segundo a Lei 11.788, de 2008, caracteriza-se como um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa ao aprendizado

---

1 A organização curricular do curso de Terapia Ocupacional da IES investigada foi revista e passou por mudanças logo após a produção de dados desta pesquisa, sendo implantado um novo PPC. Atualmente, tem-se adotado a introdução de módulos como unidades curriculares e não mais a divisão por disciplinas. Contudo, cabe destacar que essa mudança curricular não invalida os dados aqui apresentados, considerando que o estágio obrigatório não sofreu grandes alterações, sendo mantidos os campos, áreas de estágios, carga horária e o quadro de preceptores.

de competências próprias da atividade profissional e contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2002, 2008).

Assim, as atividades práticas, aliadas ao estágio, desempenham um papel importante na formação ao preparar o estudante para a futura prática profissional e possibilitar a aplicação do conteúdo teórico e a sua ampliação. Ao alcançar a última etapa destas vivências, o estágio curricular tem como objetivo oferecer ao estagiário oportunidade para desenvolver habilidades profissionais em contextos diversos, partindo do princípio de que se precisa experimentá-las, em observância aos padrões de competências específicas da profissão (PFEIFER *et al.*, 2012).

Pode-se dizer que o estágio é o momento de concretude da formação, entendido como espaço que apresenta o desafio de contribuir para o processo de estudo, análise, problematização, teorização, intervenção e redimensionamento da ação. Entre seus desafios está o de superar as lacunas entre teoria e prática, tendo como pressuposto o entendimento de que é pela inserção num espaço institucional voltado para a prática que são privilegiados momentos de análise contextualizada em referenciais teóricos, o que permite efetivar a expressão “estágio como espaço para formação” (CORTE, 2010, p. 133).

Corte (2010) afirma que é neste momento de estágio que ocorre o estabelecimento de conexões entre as experiências vividas e a real aprendizagem que se constrói, na medida em que são concretizadas discussões sobre as proposições e situações encontradas no campo. Todavia, para que a experiência de estágio potencialize as considerações citadas, necessita contar com a presença de um preceptor de estágio que, além de auxiliar durante o percurso, é capaz de incitar no estagiário o desenvolvimento de senso crítico e a capacidade de decisão em face dos obstáculos profissionais que surgirem em sua vivência prática.

Ao ser parte integrante da formação, o estágio obrigatório deverá ter acompanhamento efetivo de um professor orientador da IES e de um preceptor na unidade concedente, que desempenhará atividades relacionadas ao exercício da preceptoria, assumindo um importante papel na formação discente. Este acompanhamento é embasado pela Resolução nº 451/2015 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), que dispõe sobre o estágio curricular obrigatório e aponta que este deverá ter supervisão/preceptoria direta de terapeuta ocupacional e supervisão/orientação por docente terapeuta ocupacional vinculado à IES, estando ambos registrados no sistema COFFITO/CREFITO (BRASIL, 2008; COFFITO, 2015).

Assim, o preceptor vem a ser aquele que pode ou não compor a equipe da academia, mas que tem um lugar significativo na inserção e socialização do formando no contexto de trabalho. Esse passa a ser o termo usado para designar o profissional

dotado de experiência que ensina os discentes a adquirirem habilidades para a sua prática profissional, oferecendo treinamento e atuando na orientação e na supervisão das ações práticas dos estagiários (BOTI; REGO, 2008).

Entre a multiplicidade de funções deste profissional, encontram-se como principais as de orientar, supervisionar, dar suporte ao aluno, ser exemplo e facilitador, bem como educador e guia (BOTI; REGO, 2008). Independentemente do papel designado, é importante considerar que adquirir experiência prática é um aspecto integrante da graduação, sendo o discente o ator principal, e o preceptor o responsável por estreitar a distância entre teoria e prática, até que o formando tenha maior confiança em suas próprias ações.

Portanto, é preciso olhar para a formação como um processo contínuo e complexo, atravessado pelos desafios do exercício da preceptoria, pois o estágio se configura como um momento peculiar de crescimento pessoal, crítico e reflexivo, na transição do discente para futuro profissional.

Este trabalho tem por objetivo analisar o exercício da preceptoria na formação do terapeuta ocupacional em uma universidade pública estadual de uma capital nordestina do Brasil.

## 2 Procedimentos Metodológicos

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, voltada para a compreensão e a explicação de aspectos da realidade investigada sob a perspectiva dos sujeitos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2011). A pesquisa foi desenvolvida no período de julho de 2015 a agosto de 2016 e teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), CAEE 46340015.5.0000.5011, seguindo as recomendações da Resolução do CNS 466/2012.

O artigo consiste no recorte de um projeto de pesquisa maior, cuja produção dos dados foi realizada a partir do uso da entrevista semiestruturada e em profundidade, a qual foi conduzida com base num roteiro previamente elaborado pelos pesquisadores, que buscava obter informações sobre o uso da atividade no exercício da preceptoria em Terapia Ocupacional.

Para este artigo, foram analisadas as informações obtidas a partir das seguintes questões: Poderia falar como tem sido a experiência de ser preceptor de estágio? Participou de alguma formação para exercer esta função? Para você, qual é o papel do preceptor nas práticas do estágio? Tais questões poderiam ser complementadas com novos questionamentos, visando ao aprofundamento das respostas.

O contato inicial com os participantes se deu por *e-mail*, telefone ou pessoalmente, a partir de informações cedidas pela coordenação do curso de Terapia

Ocupacional da IES em questão, referentes aos profissionais que, em 2015, exerceram as funções de preceptoria para o estágio curricular obrigatório do curso. Após verificar o interesse em participar do estudo, foi agendado um encontro para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a realização da entrevista com aqueles que aceitaram participar. A entrevista foi gravada em áudio para posterior transcrição, garantindo a confidencialidade dos colaboradores e a veracidade das informações repassadas.

De um total de 17 preceptores, foram entrevistados nove que, em sua maioria, acumulavam funções de docência e preceptoria no período do estudo, enquanto os demais se enquadravam apenas como técnicos dos serviços. Foram excluídos aqueles que estavam afastados por motivo de férias ou licença e os que não responderam à solicitação por *e-mail* ou contato telefônico.

Todas as entrevistas foram utilizadas para a análise, que se deu por meio da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), organizada do seguinte modo: leitura exaustiva do material para identificação das ideias centrais; interpretação dos dados; agrupamento dos dados em categorias; comparação entre os diferentes núcleos de sentido encontrados; e redação da síntese interpretativa de cada uma das categorias.

A partir da análise, foram elaboradas três categorias temáticas, a saber: Formação pedagógica para o exercício da preceptoria; Papel do preceptor de estágio; A preceptoria e o processo de ensino-aprendizagem. Na apresentação destas, as falas dos preceptores serão identificadas pela letra “P”, acompanhada por número cardinal seguindo a ordem das entrevistas.

### 3 Resultados e discussão dos dados

O perfil dos participantes da pesquisa foi traçado a partir das seguintes informações: sexo, tempo de formação profissional, tempo de preceptoria e titulação. Identificou-se que o público investigado foi composto, majoritariamente, pelo sexo feminino, representado por 8 participantes, e apenas 1 do sexo masculino. O tempo de formação profissional variou de 5 a 31 anos e o tempo de preceptoria de 3 a 15 anos. Quanto ao nível de titulação, todos os colaboradores possuíam pós-graduação, sendo 6 com especialização e os demais com mestrado. Destaca-se também que 7 entrevistados acumulavam atividades de docência e de preceptoria, sendo os demais preceptores técnicos de serviços conveniados com a IES para o desenvolvimento de estágios.

No contexto estudado, a preceptoria é exercida em 4 áreas interventivas para a formação do discente, sendo elas: saúde mental, saúde coletiva, disfunções físicas e saúde materno-infantil, todas com duração de 200 horas de vivência entre preceptor e

estagiário. Para integrar os resultados do estudo aos apontamentos teóricos colocados anteriormente, discorre-se abaixo sobre as categorias identificadas por meio da análise de conteúdo.

### 3.1 Formação pedagógica para o exercício da preceptoria

Nesta categoria foi identificado que apesar de os preceptores, em sua maioria, possuírem no mínimo três anos de experiência neste papel, as falas revelam que nenhum deles possui formação ou mesmo recebeu capacitação pedagógica para aperfeiçoar o exercício de suas funções. Dessa maneira, o desempenho do papel do preceptor tem como base o tempo de experiência profissional e os conhecimentos adquiridos com a prática.

“Não tive formação [...]. Fui para prática, primeiro porque eu gosto, segundo porque era uma necessidade”. (P 01)

“Não, não tenho formação nenhuma. Isso a gente aprendeu aqui mesmo, na prática”. (P 05)

“Não, infelizmente não [...]. O próprio tempo, a experiência, o contato com o aluno é que torna você apto a passar o ensino”. (P 07)

Em contrapartida, dois colaboradores relataram que o aprendizado obtido em outras situações, como a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de ensino na saúde, permitiu a sua aproximação com questões relacionadas à preceptoria:

“Eu comecei a docência em 2011, e foi no ano também que eu estava começando o mestrado na área de Ensino na Saúde. Então lá eu vi algumas questões relacionadas ao ensino e à preceptoria, mas não direcionada só para preceptoria [...]. Não tive nenhuma capacitação, foi na tentativa mesmo, no erro, lendo por conta própria artigos, livros na área [...]”. (P 03)

“Então, nós não temos formação para sermos preceptores. Mas [...] em 2014 ingressei no mestrado em Ensino na Saúde e lá tive a oportunidade de estar nesse processo de formação voltado para a docência. Então se vê muito essa questão de estar na sala de aula, mas também desse docente preceptor”. (P 09)

Este último excerto permite discutir a diferenciação entre o docente e o preceptor. Estudos anteriores relatam que o docente é responsável por dar sustentação às atividades educativas que se iniciam com a familiarização do estudante com o processo pedagógico que passa a vivenciar, além de orientar e facilitar o processo

de aprendizagem (FERREIRA *et al.*, 2010). Já o preceptor deve integrar os conceitos da academia e do cotidiano do trabalho, porquanto tem como atribuição ensinar e aconselhar o discente no seu desenvolvimento como futuro profissional. Isto permite levar o estudante a problematizar a realidade, refletir sobre as soluções e elaborar ações estratégicas para responder às questões do contexto laboral (LIMA; ROZENDO, 2015).

Sabendo que a preceptoria pode ser exercida sob o escopo de diferentes ordens, entre elas, técnica e docente, ressalta-se que em ambas há a necessidade de uma delimitação pedagógica do preceptor a fim de suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos. Tal delimitação pode ser mais bem observada no exercício profissional do docente/preceptor, considerando sua relação prévia com estratégias voltadas para o ensino.

Não se trata de uma tarefa fácil unir funções de ensino e acompanhar a inserção do aluno no serviço. As funções da preceptoria requerem a necessidade de o preceptor, especialmente o técnico, munir-se de conhecimentos do campo da educação (AUTONOMO *et al.*, 2015).

O presente artigo evidencia a necessidade de formação para a preceptoria. Na ausência de formação pedagógica para os preceptores, os resultados mostram que dos três preceptores com formação *stricto sensu*, apenas dois relataram aproximação com a preceptoria durante o programa de mestrado. A situação reforça o que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) coloca em seu artigo 66, ao garantir a formação para o ensino superior em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado; no entanto, esses programas são mais direcionados à formação científica que à formação pedagógica (BRASÍLIA, 2002).

Isso permite afirmar que esses programas possibilitam desenvolver conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção do conhecimento, além de atividades relacionadas às competências do pesquisador orientador; e que o ensino não é colocado como complemento obrigatório do curso (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Apesar do reconhecimento do preceptor como elemento essencial no desenvolvimento de programas de formação em saúde, falta uma regulamentação abrangente para a sua formação e o desenvolvimento da preceptoria (AUTONOMO *et al.*, 2014).

Por se inserir no âmbito formativo com tal atribuição, a preceptoria exige qualificação, em seus aspectos teóricos e práticos, pois há uma preocupação emergente em formar um profissional com a percepção crítica do contexto em que atua. De acordo com a literatura, estudos prévios já trazem a necessidade dessa capacitação específica, para aprimorar as ações e transformar a prática destes profissionais (ROCHA; RIBEIRO, 2012; CARVALHO *et al.*, 2013).

A ausência destes momentos pode ocasionar que a preceptoria seja desempenhada de forma empírica, sem embasamento teórico-metodológico, o que pode acarretar a ausência de domínio profissional sobre as competências requeridas



para ser preceptor e o enfraquecimento do desempenho profissional. Portanto, não basta reorganizar o projeto pedagógico focado apenas nos discentes, sem criar e/ou ampliar momentos de investimento na formação de preceptores. Apesar de o Projeto Pedagógico do Curso da instituição estudada defender uma política que fortaleça a dimensão humana e ética para a formação de seus profissionais, constata-se ainda a inexistência de políticas institucionais voltadas para a capacitação destes (PERIM *et al.*, 2009; UNCISAL, 2008).

É essencial para o bom exercício da preceptoria que se capacitem pedagogicamente estes profissionais, especialmente os preceptores técnicos, em novas metodologias de ensino-aprendizagem, aprimorando todo o seu potencial e também a sua prática profissional. A magnitude desta capacitação ou formação específica relaciona-se com a importância do papel desempenhado por este ator na formação de novos profissionais. Além disso, essa capacitação pode estreitar a relação entre seu processo de trabalho e sua especificidade, ressaltando a preocupação com a qualidade deste serviço, a fim de favorecer uma prática pedagógica adequada e motivadora tanto para o profissional quanto para o discente (MISSAKA; RIBEIRO, 2011).

Rocha e Ribeiro (2012) afirmam que cabe às instituições de ensino assumir a responsabilidade de preparar esses preceptores, que são considerados coparticipantes da formação, nestas novas metodologias, criando, por meio da gestão, políticas que definam os elementos norteadores desta formação, os meios para atingi-los e as formas de avaliação e monitoramento destes preceptores, sensibilizando-os e qualificando seu potencial por meio do compromisso de incentivar o aluno em sua aprendizagem.

Apesar da ausência de uma formação específica para o exercício da preceptoria, percebeu-se que os profissionais entrevistados qualificam tal vivência como um momento valioso, que permite a troca de experiências e favorece a aquisição de conhecimentos mútuos entre profissionais já formados e aqueles que ainda se encontram em processo de formação:

“Eu acho muito rico, acho que é uma troca de experiências. A gente termina aprendendo, e não é só o aluno que aprende. A gente, como preceptor, aprende muito e fica com esse espírito de sempre querer buscar, de sempre querer estudar”. (P 02)

“Às vezes a gente está trabalhando muitos anos naquela área e se acomoda muito. Quando a gente está com os estagiários, a gente volta àquela coisa de estudar novamente, de procurar esclarecer as dúvidas do estagiário, tirar as nossas dúvidas também porque a gente não sabe de tudo [...]. Então, a gente ensina, mas também aprende. Esse é o lado bom da preceptoria”. (P 05)

“É uma experiência muito diferente da sala de aula. As trocas são diferentes porque o aluno já está mais maduro no último ano e,

para mim, particularmente, eu tenho aprendido, tenho crescido muito enquanto professora, no contato com o aluno”. (P 06)

Essas assertivas relacionam-se com o que a literatura traz: que o exercício da preceptoria se constitui como espaço de formação por permitir que o diálogo entre o aluno e o terapeuta ocupacional, no seu papel de preceptor, se aproxime de uma relação mais horizontalizada, com o intuito de se tornar um meio para mediar o processo de ensino-aprendizagem (BEUTEL *et al.*, 2017).

A experiência na preceptoria também estimula a atualização profissional constante, que permite não só a avaliação de si mesmo, mas, sobretudo, a percepção do que é de difícil compreensão para o estagiário naquele contexto de vivência profissional. Esta autoavaliação do preceptor torna-se possível quando ele compreende a amplitude de seus papéis no acompanhamento das experiências prático-profissionais dos estagiários.

### 3.2 Papel do preceptor de estágio

A partir das entrevistas, notou-se que os profissionais apontam que é papel do preceptor mediar, orientar, viabilizar a relação teórico-prática e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser observado nos seguintes trechos:

“É viabilizar tudo aquilo que foi visto em teoria agora na prática. Mostrar o que realmente acontece, como acontece. É servir [pausa], eu não diria nem como ponte, é como continuidade mesmo, só que prática, fazendo a associação da teoria com a prática”. (P 01)

“É formar o aluno para a prática profissional, fazendo um link com toda a teoria que ele viu nos anos anteriores e com as práticas também, mas aí já preparando para a atuação profissional. Acho que esse é o principal papel do preceptor; ele é o mediador dessa prática profissional para o aluno que está se formando”. (P 03)

“Penso que o preceptor é alguém que tem uma experiência, obviamente, maior do que a do estagiário e que vai direcioná-lo para tudo que ele aprendeu [...]. Vai ser o momento de ele experimentar ser profissional, ainda que sob a tutela de alguém. Eu acho que o preceptor tem essa função de orientar nas dúvidas, no que você traz de teoria para aplicar na prática [...]. Eu vejo mais nesse sentido, como se ele fosse um mentor, um orientador para a sua ação”. (P 08)

“Vejo o preceptor como o facilitador desse processo ensino-aprendizagem [...]. O preceptor deve ocupar esse espaço de facilitação porque o aluno também traz alguma coisa. O aluno não chega, entre aspas, vazio na prática”. (P 09)

Ao citar estes papéis, os preceptores se colocam à disposição para ajudar os estagiários na articulação do conhecimento teórico com a experiência prática, concedendo também autonomia à sua atuação. Ainda foi dito pelos entrevistados que é papel do preceptor facilitar o processo de ensino-aprendizagem, valorizando o conhecimento que o aluno possui.

Esta postura permite que o aprendizado e o ensino sejam construídos em conjunto, entendendo que este processo é uma etapa em crescimento constante. Nesta situação, o preceptor desenvolve o entendimento de que não é a voz da verdade, distanciando-se assim do modelo de educação bancária<sup>2</sup> e se aproximando de uma construção do conhecimento de forma harmoniosa, sem a perspectiva de inferiorização entre os envolvidos (ROCHA; RIBEIRO, 2012; BARRETO *et al.*, 2011).

Contrapondo-se a este modelo de educação, também foi possível identificar que alguns preceptores trazem como uma particularidade de sua atuação a responsabilidade de estimular o raciocínio clínico do aluno:

“O preceptor tem principalmente a responsabilidade de fazer com que o aluno raciocine [...]. Então, se eu trago uma atividade que vai frustrar meu paciente o tempo todo e às vezes não consigo perceber, eu preciso de alguém que observe isso por mim e que me ajude a raciocinar diante daquilo [...]. A capacidade de perceber esses erros tem de ser exercitada, que é o raciocínio clínico”. (P 06)

“Sempre há uma conversa sobre o que eles [estagiários] estão pensando em fazer, qual é a atividade, qual é o material que vão utilizar para alcançar tal objetivo, sempre fazendo com que pensem também dessa forma, porque por eles não terem tanta prática, talvez não consigam pensar rapidamente. Isso é uma coisa que eles vão adquirir ao longo do estágio”. (P 08)

Sobre esta atribuição de estimular o raciocínio clínico, aqui considerado como raciocínio interventivo, através da autopercepção sobre os eventuais erros cometidos na prática pelo estagiário, destaca-se que a dúvida é o ponto de partida para o aprendizado e o erro, um de seus aspectos integrantes, ao valorizar quais etapas precisam ser percorridas e/ou revistas na inter-relação aluno-aprendizagem-preceptor. Assim, com o exercício da preceptoria, o ideal é que não se espere a memorização absoluta dos referenciais teóricos por parte do aluno, mas sim que este desenvolva a capacidade de recorrer às informações adequadas para cada situação (BARRETO *et al.*, 2011).

- 2 Educação bancária - termo pedagógico concebido por Paulo Freire, que parte do pressuposto de que o professor é detentor de conhecimentos legítimos e que o aluno é um mero receptáculo de informações. Neste tipo de relação, existe uma desigualdade quanto ao poder e à autonomia, pois o professor é o sujeito da ação; ele ensina e toma o aluno como um objeto passivo, receptivo e ingênuo. Ademais, o contexto é desvalorizado, a história de vida dos indivíduos é secundária e a ação educativa é uma forma de opressão e subjugação (CHIARELLA *et al.*, 2015).

Finalizando os papéis identificados, alguns sujeitos relataram conceder autonomia em face das decisões interventivas e permitirem o desenvolvimento da identidade profissional do aluno em formação, destacando uma diferenciação entre as aulas práticas já vivenciadas e o estágio obrigatório:

“O papel do preceptor é uma coisa de muito cuidado porque você tem de dar uma liberdade para o aluno começar a construir uma identidade profissional, tem de dar as suas referências. Mas, de certa forma, você tem de tentar ser um pouco imparcial para que ele desenvolva essa identidade”. (P 02)

“Sempre digo que estágio é diferente de aula prática. No estágio, o aluno vai atuar e a gente estar lá para orientar e dar o apoio que ele precisa [...]. É importante também que fique bem colocado para o aluno que sua posição no estágio não é só de observador; ele tem de adquirir a autonomia dele enquanto futuro terapeuta”. (P 05)

Apesar de o preceptor ser considerado também como modelo de prática, o que se torna uma estratégia formativa importante para a iniciação profissional, esta atribuição precisa ser flexível para facultar aos estudantes a formulação da identidade profissional, de modo a serem conduzidos à construção de sentidos sobre ser um terapeuta ocupacional que possui uma identidade singular no seu espaço de atuação (PFEIFER *et al.*, 2012).

Independentemente dos papéis já atribuídos, a ideia central trazida pelo trecho seguinte aponta para uma síntese de parte dos fragmentos já citados, ao referir como atribuição do profissional ensinar o que conhece e aprender coisas novas, compartilhando o mesmo caminho junto ao aluno:

“Eu acredito que não é ensinar o caminho, mas é ensinar no caminho, é estar caminhando junto com o aluno, compartilhando saberes, descobrindo coisas novas. Então, é estar junto mostrando ao aluno o que eu sei, o que eu aprendi, o que eu vivi, e a gente estar sempre aberto para aprender coisas novas e compartilhar. Então, é uma caminhada em conjunto”. (P 04)

Por meio dos relatos extraídos, foi possível identificar que os papéis mencionados pelos preceptores aproximam-se das competências necessárias para o exercício da preceptoria, como, por exemplo, proporcionar ao estagiário conhecimentos e experiências necessárias à sua formação, compartilhar experiência prática, estimular o exercício da problematização de situações, auxiliar na elaboração das estratégias de ação, além de acompanhar o aluno até que esteja seguro de suas ações. Todas essas competências tornaram-se perceptíveis e em conformidade com os pressupostos

da literatura acerca do assunto, o que permite que o preceptor, fazendo uso de tais atribuições, ressignifique seu papel e potencialize sua prática no convívio com o estagiário (RODRIGUES, 2012).

Apesar de estes dados terem sido descritos de acordo com as características encontradas em estudos anteriores, é importante destacar que quando estes papéis ou atribuições não são bem definidos pelos próprios profissionais, os alunos correm o risco de ficar “jogados” nos serviços. Sem uma adequada preceptoria, são desatendidos e podem acabar desaprendendo o que fora obtido em anos anteriores da graduação (BEUTEL *et al.*, 2017).

Assim, torna-se relevante o preceptor conhecer e se empoderar de suas atribuições, para que conduza o processo formativo dos alunos de forma a responder às expectativas de todos os envolvidos.

### 3.3 A preceptoria e o processo de ensino-aprendizagem

Como último aspecto destes resultados, aborda-se a postura do preceptor diante da aprendizagem dos estagiários. Em sua maioria, os entrevistados pontuaram que dão liberdade aos alunos para que elaborem suas intervenções ou propostas, mas que sempre os acompanham nas intervenções, discutindo antes e após estas. Observa-se também que todos os discursos relacionam a postura do preceptor ante o uso da atividade pelos estagiários, considerando que este é o instrumento norteador da ação profissional do terapeuta ocupacional:

O aluno é livre para trazer propostas, e juntos a gente trabalha, aplica e depois reavalia [...]. A dinâmica do estágio é a seguinte: sentamos após os atendimentos, discutimos cada caso que foi visto naquele dia, quais são as dificuldades, a percepção do aluno, o que foi falado pelo paciente, o que o paciente esboçou hoje de necessidade, de desejo, e ali a gente vai discutindo”. (P 01)

“Tenho tentado fazer com que o aluno raciocine em cima da atividade [...]. Então, eu sempre peço que ele traga alguma ideia, e aí a gente tenta amadurecer antes que o paciente entre na sala”. (P 06)

“Enquanto preceptor, sempre exijo que o aluno faça a análise da atividade, até mesmo para perceber que grupo ou que sujeito se está trabalhando [...]. Eu deixo o aluno à vontade para pensar nesse processo, e depois, quando ele vem apresentar, é que a gente começa a discutir”. (P 09)

Paralelamente à liberdade de atuação e discussão das intervenções, esta conduta permite a concretização de duas linhas de raciocínio: de um lado, a aquisição de conhecimento num momento reflexivo e, de outro, o aperfeiçoamento de habilidades

num contexto real. Desta forma, o posicionamento do preceptor quanto à atuação do aluno é que permitirá a junção do saber com o fazer, conduzindo, assim, a um agir profissional mais autônomo, crítico, reflexivo e criativo (ANDRADE *et al.*, 1989).

Todavia, houve um trecho que se destacou por provocar a reflexão de que a postura do preceptor depende também da postura e do desenvolvimento adquirido pelo estagiário, que será decorrente das experiências práticas proporcionadas por este momento da formação profissional:

“Chega um momento no estágio que eles já estão tão profissionais, com um olhar clínico tão apurado, que às vezes nem precisa a gente entrar antes [na sala de atendimento]. Assim, eu vou lá, já vejo eles atendendo e já sei por que eles estão fazendo aquilo, e depois a gente discute como é que foi. Isso é um pensamento que é criado também pelo andar do estágio”. (P 03)

Nessa condução, não se pode ignorar o fato de que a postura adotada pelo profissional interfere em toda a construção e aplicação de conhecimento, pois, ao tempo que pode ser considerado como modelo ou exemplo de conduta, como citado, deve estimular um comportamento proativo nos estagiários, a fim de favorecer o seu crescimento enquanto futuro profissional.

Nesse sentido, espera-se que o posicionamento do preceptor permita que o estudante se sinta profissionalmente responsável, com habilidade de se autoavaliar, discutindo suas capacidades profissionais individuais de acordo com as competências definidas para se tornar um terapeuta ocupacional.

## 4 Considerações Finais

É notório que o exercício da preceptoria assume importante função na formação de novos profissionais. Assim, o preceptor de estágio é o responsável por oferecer suporte, orientar nas dúvidas, estimular o raciocínio interventivo, servindo como modelo para o desenvolvimento e crescimento pessoal do aluno até que este tenha segurança emocional e profissional em sua atuação.

Considerando que a postura adotada interfere também na formação, a preceptoria consiste num processo complexo que demanda competências específicas, de modo a oferecer a qualidade na experiência do estágio e a percepção da importância do papel do preceptor na formação de terapeutas ocupacionais. Para que essa demanda seja mais bem compreendida, necessita de uma capacitação pedagógica que permita ao preceptor sentir-se seguro de seu papel e com autonomia para ressignificar o seu próprio fazer profissional e, assim, influenciar positivamente os discentes.

Espera-se que as reflexões aqui levantadas evidenciem a relevância desta temática, seja no incentivo para que as IESs possibilitem momentos de qualificação para o exercício da preceptoria, seja para promover a reflexão dos profissionais sobre sua atuação ou, ainda, para o estímulo a que outros pesquisadores fomentem discussões complementares acerca do tema.

- \* O trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), intitulada como “O uso de atividades por preceptores do estágio curricular obrigatório de Terapia Ocupacional”. A reformulação do presente artigo é resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Terapia Ocupacional da primeira autora pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL).

## Referências

- ANDRADE, M. N.; ARAÚJO, L. C. A.; LINS, L. C. S. Estágio curricular: avaliação de experiência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 42, n. 1, p. 27-41, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v42n1-2-3-4/v42n1-2-3-4a05.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2018.
- AUTONOMO, F. R. O. M.; HORTALE, V. A.; SANTOS, G. B.; BOTTI, S. H. O. A preceptoria na formação médica e multiprofissional com ênfase na atenção primária – análise das publicações brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, n. 2, p. 316-327, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n2/1981-5271-rbem-39-2-0316.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, V. H. L.; MONTEIRO, R. O. S.; MAGALHÃES, G. S. G.; ALMEIRA, R. C. C.; SOUZA, L. N. Papel do preceptor da atenção primária em saúde na formação e pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco – um termo de referência. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 35, n. 4, p. 578-583, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n4/a19v35n4.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.
- BEUTEL, P. S.; LOURENÇO, G. F.; MARCOLINO, T. Q. Ensino e aprendizagem da prática profissional: o caso dos supervisores de estágio do curso de graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 28, n. 1, p. 27-35, 2017.
- BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: Quais são os seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 363-373, 2008.
- BRASIL. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em <[http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso\\_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf](http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf)>. Acesso em: 1 mai. 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 6, de 19 de fevereiro de 2002. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. *Diário da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES062002.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- BRASÍLIA. Portaria 52, 26 de setembro de 2002. Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, DF, 26 set. 2002. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria\\_52\\_Regulamento\\_DS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- BRITO, C. M. D. Formação do terapeuta ocupacional no século XXI. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 32, n. 1, p. 34-41, 2008.
- CARVALHO, A. C. C. Estratégias de valorização e capacitação pedagógica do preceptor da residência médica. In: O preceptor por ele mesmo. Associação Brasileira de Educação Médica. *Cadernos da ABEM*, v. 9, p. 87-94, 2013.



CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J. C.; MARQUES, M. C. C.; MARSIGLIA, R. M. G. A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, n. 3, pp. 418-425, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n3/1981-5271-rbem-39-3-0418.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

COFFITO. Resolução 451, de 26 de fevereiro de 2015. Dispõe sobre o estágio curricular obrigatório de Terapia Ocupacional. Brasília, DF, 26 fev. 2015. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3213>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETARIAS MUNICIPAIS DE SAÚDE – CONASEMS. Brasília. Disponível em: <[http://www.cosemsms.org.br/files/publicacoes/formacao\\_profissionais\\_2008.pdf](http://www.cosemsms.org.br/files/publicacoes/formacao_profissionais_2008.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2017.

CORTE, M. G. D. O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – *Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 2010.

FERREIRA, R. C.; FIORINI, V. M. L.; CRIVELARO, E. Formação profissional no SUS: o papel da atenção básica em saúde na perspectiva docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 2, p. 207-215, 2010.

JURDI, A. P. S.; NICOLAU, S. M.; FIGUEIREDO, L. R. U.; ROSSIT, R. A. S.; MAXIMINO, V. S. Revisitar processos: revisão da matriz curricular do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo. *Interface: comunicação, saúde, educação*, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160824.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

LIMA, P. A. B.; ROZENDO, C. A. Desafios e possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-Pet-Saúde. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 19, n. 1, p. 779-791, 2015.

MISSAKA, H.; RIBEIRO, V. M. B. A preceptoria da formação médica: o que dizem os trabalhos nos congressos brasileiros de educação médica 2007-2009. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 35, n. 3, p. 303-310, 2012.

PERIM, G. L.; ABALLA, I. G.; AGUILAR-DA-SILVA; R. H.; LAMPERT, J. B.; STELLA, R. C. R.; COSTA, N. M. S. C. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, n. 1, p. 70-82, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a08v33s1.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

PFEIFER, L. I.; STAGNITTI, K.; PINTO, M. P. P. Ocupação, bem-estar e satisfação de vida: a experiência de um modelo alternativo de estágio em Terapia Ocupacional na Austrália. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 16, n. 41, p. 557-566, 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, H. C.; RIBEIRO, V. B. Curso de formação pedagógica para preceptores do internato médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, n. 3, p. 343-350, 2012.

RODRIGUES, C. D. S. Competências para a preceptoria: construção do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 2012.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-32.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE ALAGOAS. *Normas. Doc: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Terapia Ocupacional*. Maceió, 2014. Disponível em: <<http://concursopublico.uncisal.edu.br/files/15/PPC%202014%20do%20Curso%20de%20Terapia%20Ocupacional.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2017.