

Desenvolvimento docente: avaliação de uma experiência em um curso de Medicina

Teacher development: evaluation of an experience in a Medical course
Desarrollo docente: evaluación de una experiencia en un curso de Medicina

Maria Tereza Carvalho Almeida¹, Fernanda Alves Maia², Maria das Mercês Borém Correa Machado³, Filipe Alves Souza⁴, Victor Bruno da Silva⁵, Mateus Almeida de Carvalho⁶, João Felício Rodrigues Neto⁷

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros-MG, Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar as ações oferecidas em um Programa de Desenvolvimento Docente a partir da percepção dos professores do curso de medicina de uma universidade pública que utiliza métodos ativos de ensino-aprendizagem desde 2002. Após cada ação do programa, um instrumento de avaliação foi aplicado aos participantes, e respostas foram submetidas à análise do conteúdo e em seguida foram organizadas em três categorias: infraestrutura e logística, estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, e conteúdo desenvolvido. Os professores destacam a importância da organização e planejamento das atividades e do ambiente em que essas ações se desenvolveram; Enfatizam a importância de utilizar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem maior reflexão sobre a própria prática e a integração da teoria e a prática. Apontam que os temas propostos foram oportunos e necessários, reconhecem a importância de estarem em desenvolvimento, falam sobre a motivação a partir das experiências vivenciadas. Conclui-se que o Desenvolvimento Docente é um processo pelo qual o professor está em transformação, por meio de uma reflexão consciente e constante de sua própria prática. Esse processo pode ser promovido pelos investimentos institucionais e pelos mecanismos reguladores das instituições constituídos por uma avaliação referenciada em indicadores objetivos, coerentes com as metas a serem alcançadas. Nesse sentido, é necessário investir na educação permanente, pois os programas em longo prazo permitem trabalhar as necessidades do professor e da instituição.

Palavras-chave: Desenvolvimento e educação, Formação médica, Desenvolvimento profissional, Pesquisa qualitativa.

Abstract

The objective of this study was to evaluate the actions offered in the Teacher Development Program from the perceptions of the teachers of the medical course of a public university that has been working with active teaching and learning methods since 2002. After each action of the program, an evaluation instrument was applied to the participants, and the answers were submitted to content analysis and then organized into three categories: infrastructure and logistics, the teaching-learning strategies and the developed content. Teachers highlight the importance of organization and planning of activities and

1 Doutora. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: tereza.farmaco@hotmail.com

2 Doutora. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: falvesmaia@gmail.com

3 Doutora. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: mercesborem@gmail.com

4 Graduado em medicina pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: fa.souza@outlook.com

5 Graduando em medicina na Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: victorbrunomed@gmail.com

6 Graduando em medicina nas Faculdades Integradas Pitágoras. E-mail: mcarvalho230298@gmail.com

7 Doutor. Professor da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: joaofelicio@unimontes.br

the environment in which these actions are developed; they emphasize the importance of using teaching-learning strategies that allow greater reflection on own practice and the integration of theory and practice. They point out that the themes proposed were timely and necessary, they recognize the importance of being in development, they talk about the motivation from the experiences lived. It is concluded that the Teacher Development is a process through which the teacher is in transformation, through a conscious and constant reflection of his own practice. This process can be promoted by institutional investments and by the regulatory mechanisms of institutions, constituted of an evaluation referenced in objective indicators, consistent with the goals to be achieved. In this sense, it is necessary to invest in permanent education, because long-term programs allow the development of the teacher's and the institution's needs.

Keywords: Educational development, Medical education, Professional development, Qualitative research.

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar las acciones ofrecidas en un Programa de Desarrollo Docente a partir de la percepción de los profesores del curso de medicina de una universidad pública que utiliza métodos activos de enseñanza - aprendizaje desde 2002. Después de cada acción del programa, un instrumento de evaluación se aplicó a los participantes, y las respuestas se sometieron al análisis del contenido y luego se organizaron en tres categorías: infraestructura y logística, estrategias de enseñanza - aprendizaje utilizadas, y contenido desarrollado. Los profesores destacan la importancia de la organización y planificación de las actividades y del ambiente en que esas acciones se desarrollaron; Enfatizan la importancia de utilizar estrategias de enseñanza - aprendizaje que posibiliten una mayor reflexión sobre la propia práctica y la integración de la teoría y la práctica. Se señalan que los temas propuestos fueron oportunos y necesarios, reconocen la importancia de estar en desarrollo, hablan sobre la motivación a partir de las experiencias vivenciadas. Se concluye que el Desarrollo Docente es un proceso por el cual el profesor está en transformación, por medio de una reflexión consciente y constante de su propia práctica. Este proceso puede ser promovido por las inversiones institucionales y por los mecanismos reguladores de las instituciones constituidos por una evaluación referenciada en indicadores objetivos, coherentes con las metas a ser alcanzadas. En este sentido, es necesario invertir en la educación permanente, pues los programas a largo plazo permiten trabajar las necesidades del profesor y de la institución.

Palabras claves: Desarrollo y educación, Formación médica, Desarrollo profesional, Investigación cualitativa.

Introdução

Desenvolvimento docente (DD) consiste numa variedade de ações utilizadas pelas instituições para preparar e assistir os docentes em suas funções (CENTRA, 1978; STEINERT et al., 2006). Contribui para a melhoria de competências individuais, auxilia a construção de políticas institucionais e promove o desenvolvimento da excelência acadêmica nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, gestão e avaliação (WILKERSON; IRBY, 1998; ABID, 2013; ALMEIDA; MAIA; BATISTA, 2013).

Dentre as estratégias utilizadas no desenvolvimento docente, destacam-se cursos de curta duração, série de seminários (STEINERT et al., 2006; SARIKAYA et al., 2010),

workshops, programas longitudinais e *fellowships* (KNIGHT et al., 2005; SIMPSON et al., 2006; STEINERT et al., 2006; SARIKAYA et al., 2010), sessões individuais de *coaching* (CATE et al., 2014; PERRON et al., 2014), comunidades de prática (SINGH et al., 2013) ou de aprendizagem (CHOU et al., 2014).

As seguintes vantagens são atribuídas às instituições que contam com um programa de desenvolvimento docente (PDD): contribuição para a construção de consenso, apoio e motivação aos profissionais envolvidos (STEINERT et al., 2007), aumento do conhecimento e das competências dos membros do corpo docente, melhora da prática e da gestão de mudanças (ABID, 2013).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos da área da saúde no ano de 2001, houve incentivo às mudanças curriculares nos cursos de medicina que optaram pela utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem. No entanto, a simples mudança do currículo não garante a mudança na prática dos professores, e são eles considerados a base de sustentação desse processo. Assim, faz-se necessário prepará-los para as atuais exigências (ALMEIDA; BATISTA, 2011).

Nessa perspectiva, nos meses de setembro de 2012 a junho de 2013 realizou-se uma variedade de ações em um PDD.

Este estudo tem como objetivo avaliar, na percepção dos professores participantes, as ações do PDD oferecido nos anos de 2012 e 2013, pelo curso de medicina.

Material e métodos

Este estudo foi desenvolvido em uma universidade pública de Minas Gerais. Essa universidade iniciou suas atividades em 1962; e o curso médico, em 1969. Desde então várias mudanças aconteceram. A última mudança significativa no curso de medicina foi em 2002, com a utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e problematização. Desde 2002, os sete primeiros períodos do curso estão estruturados em três pilares constituídos por módulos: módulos de conteúdos específicos (MCE), módulos de habilidades e atitudes (MHA) e módulos de interação – aprendizagem – pesquisa – serviço – comunidade (IAPSC); o oitavo período, em ambulatórios de especialidades médicas e um módulo de apresentações clínicas; e internato, do nono ao décimo segundo período. A avaliação das atividades, dos estudantes e dos professores acontece ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e, ao final de cada módulo, é sistematizada. Ela tem caráter formativo e função diagnóstica e assume, assim, uma dimensão norteadora.

Em 2012, o curso médico contava com 194 docentes, sendo 114 especialistas (58%), 60 mestres (31%) e 21 doutores (11%). Eles desempenhavam diversificadas funções: gestor (coordenador do curso e coordenador de períodos), membro de comissões (comissão de educação médica, comissão de avaliação, comissão de currículo, comissão de desenvolvimento docente), tutor em MCE, construtor de módulos, instrutor de MHA, instrutor de IAPSC e preceptor de internato.

A partir da utilização de métodos ativos, várias ações foram realizadas na perspectiva de melhorar o desempenho dos docentes. Dentre elas, foi oferecido, em 2012 e 2013, um programa de desenvolvimento docente com a seguinte dinâmica: realização de oito cursos com temas diversificados (Anexo I), desenvolvidos em pequenos grupos, por um professor facilitador; abordagem do conteúdo contextualizado com o

cotidiano dos participantes; organização dos encontros como únicos ou múltiplos de acordo com o tema trabalhado; disponibilização prévia do material; aplicação de um instrumento avaliativo ao final de cada ação. A divulgação dessas ações foi feita nas reuniões mensais de departamento, e os professores foram convidados individualmente por *e-mail* e telefone. A participação se deu de forma voluntária.

Para a avaliação de cada módulo, foi aplicado, ao final das atividades, um instrumento contendo duas questões: “Qual foi a fragilidade do módulo e como poderia ser melhorado?” e “Você gostaria de realçar um ponto forte do módulo?”. Além dessas questões, disponibilizou-se um espaço para que os participantes deixassem as sugestões. As questões foram respondidas individualmente, o participante foi informado de que os dados poderiam ser utilizados para fins de pesquisa, e que não era necessária a identificação. Os instrumentos foram numerados após a aplicação, e as respostas dadas foram sistematizadas e submetidas à análise de conteúdo.

A análise do conteúdo, conforme proposto por Bardin (2004), valoriza os significados presentes nos dados e sua correlação com as questões formuladas; foi operacionalizada em duas etapas. Na primeira (pré-análise) foi feito um contato exaustivo com o material, mediante repetidas leituras (leituras flutuantes), retomando simultaneamente os questionamentos e criando indicadores que orientaram a interpretação final. A partir dos núcleos direcionadores – fragilidades, pontos fortes e sugestões –, as unidades de contexto foram sendo separadas do texto. A unidade de contexto representava a parte mais ampla da fala do entrevistado e, dessas unidades, foram retiradas as unidades de registro. A segunda fase consistiu na exploração do material ou codificação, na qual as unidades de registro foram classificadas e agrupadas de acordo com seus significados em categorias de análise.

A escolha do referencial teórico e metodológico levou em consideração a perspectiva hermenêutica-dialética, referida pelos autores Habermas (1987) e Gadamer (1999), a fim de desvelar os fatores que influenciam as respostas dadas, de forma a compreender e contextualizar os sentidos manifestos ou ocultos subjacentes às falas dos sujeitos participantes, considerando a práxis, as questões histórico-culturais e as contradições que os permeiam.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes e foi aprovada por meio do parecer consubstanciado 85824/2012.

Resultados

Participaram dos cursos 101 docentes, 52% do total de professores do curso de medicina, dos quais 48 (47,5%) fizeram até dois cursos, 29 (28,7%) fizeram três ou quatro, e 24 (23,8%) fizeram cinco ou mais cursos, totalizando 315 participações no PDD. Foram respondidos 182 instrumentos, o que corresponde a 58% do total de participações (tabela 1). Um mesmo professor pode ter preenchido mais de uma vez o instrumento, entretanto cada instrumento foi respondido relativamente a cada curso realizado.

A maioria dos participantes eram médicos (72%), mulheres (70%) com vinte anos ou mais de formados (64%), e com mais de 11 anos de exercício na docência (61%). Quanto à titulação, 59% eram especialistas, 30% mestres, e 11% doutores. Havia representantes de todas as funções docentes exercidas no curso de medicina, sendo maior a adesão dos tutores, com uma representatividade de 38% (tabela 1).

Após análise, as respostas foram organizadas em três categorias: “Infraestrutura e logística”, “Desenvolvimento do curso: estratégias de ensino-aprendizagem”, e

“Conteúdo desenvolvido”. Vale ressaltar que, apesar de não ter sido oferecido um módulo específico sobre estratégias de ensino-aprendizagem, este foi um tema muito abordado pelos pesquisados.

Tabela 1 – Caracterização dos docentes participantes nas ações oferecidas no Programa de Desenvolvimento Docente do curso de medicina, nos anos de 2012 e 2013

Ações oferecidas												
	ACM (n=37)	AEHI (n=35)	AEHII (n=30)	DCI (n=58)	DCII (n=18)	DCIII (n=26)	ICPTA (n=35)	MDOA (n=22)	PBCP (n=22)	PT (n=20)	RSPT (n=12)	Total de participações (n= 315)
Gênero												
Masculino	9	13	11	21	5	9	7	5	8	5	2	95
Feminino	28	22	19	37	13	17	28	17	14	15	10	220
Titulação												
Doutores	4	2	2	6	1	2	5	2	3	3	3	33
Mestres	14	10	12	8	9	8	13	7	6	5	3	95
Especialistas	19	23	16	44	8	16	17	13	13	12	6	187
Tempo de docência												
≤ 5anos	5	1	2	10	1	3	5	5	3	5	2	42
6 a 10 anos	13	9	4	14	5	4	6	6	9	9	2	81
11 a 20 anos	12	10	11	15	4	6	15	6	8	3	2	92
>20 anos	7	15	13	19	8	13	9	5	2	3	6	100
Tempo de formação												
≤5anos	2	0	0	2	0	0	0	2	1	1	0	8
6 a 10 anos	5	1	1	5	0	2	1	2	1	3	1	22
11 a 20 anos	9	8	5	15	2	4	12	8	11	6	2	82
>20 anos	21	26	24	36	16	20	22	10	9	10	9	203
Função no curso médico												
Construtor	14	8	6	16	5	8	16	6	11	4	3	97
Coordenador	4	6	6	8	5	5	4	4	1	2	1	46
I ambulatório	1	9	6	12	2	4	4	2	1	1	0	42
I IAPSC	10	4	4	8	0	2	2	3	3	4	1	41
I MHA	9	14	14	16	7	11	9	3	4	4	2	93
M comissão	3	4	6	5	3	5	4	4	2	2	2	40
Preceptor	7	11	9	13	1	7	8	2	4	5	3	70
Tutor	12	10	7	20	9	9	18	10	11	8	7	121
Outra	3	0	0	3	0	1	1	2	2	4	0	16

Legenda: ACM= Alinhando a Construção de Módulos, Tutorias e MHA com as Práticas na Atenção Primária à Saúde; AEH= Aquisição e Ensino de Habilidades; DC= Desenvolvimento Científico; ICPTA= Investigação Científica e Publicação de Artigos; MDOA= As Múltiplas Dimensões do Olhar Avaliativo; PBCP= Princípios Básicos na Construção de Problemas; PT= Processo Tutorial; RSPT= Reflexões Sobre o Processo Tutorial; I = Instrutor; M= Membro; IAPSC= Interação ensino, pesquisa e extensão; MHA= Módulo de habilidades e atitudes.

1. Infraestrutura e logística

Nesta categoria, tratou-se de questões relacionadas ao espaço, ambiente e o tempo em que aconteceram as ações, considerando a organização e planejamento das atividades, e a competência dos facilitadores.

Os participantes percebem a necessidade de espaço físico com dimensão adequada às atividades desenvolvidas, móveis ergonômicos, como cadeiras e mesas confortáveis, sem interferência de sons externos, climatizado e iluminado adequadamente.

Espaço físico precisa ser mais confortável e climatizado. (D067)

Barulho ambiental provocado pela academia de educação física e calor ambiente. (D103)

Os docentes pesquisados destacam, de forma geral, como positiva a organização e o planejamento dos cursos. Entretanto, eles mostraram pontos necessários de mudança, como a duração de alguns cursos – longa demais ou insuficiente.

O curso foi bem planejado e por isso transcorreu de forma agradável e muito produtiva. (D009)

Curso muito longo; horário estendido impróprio. (D058)

O tempo foi escasso para a atividade problematizadora. (D161)

2. Desenvolvimento do curso: estratégias de ensino-aprendizagem

Nessa categoria, foram destacadas como potencialidades as estratégias utilizadas nos grupos de trabalho e a competência dos facilitadores no desenvolvimento das atividades. Houve uma satisfação com os resultados alcançados pelo uso de estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionaram a discussão e a reflexão sobre a própria prática, a integração da teoria com a prática e a interação entre os participantes. Muito embora, a participação heterogênea tenha acontecido em alguns cursos que utilizaram o método tradicional de simples exposição do conhecimento.

O espaço dado aos participantes para expor as suas ideias e o estímulo à reflexão da própria prática. (D013)

Teoria e práticas simultâneas. (D017)

O facilitador abordou muito bem o tema, de forma reflexiva, inovadora. (D091)

Faltou estímulo para uma participação mais homogênea de todos os participantes do curso [...] Faltou estímulo do facilitador à participação de todos, tanto aos que não falaram quanto aos que falaram, mas não concluíram suas reflexões. (D083)

Reduzir o tempo de exposição e aumentar o tempo de reflexão e estimular mais a participação de todos os participantes. (D160)

3. Conteúdo desenvolvido

Nesta categoria, foram abordadas as falas relacionadas aos conteúdos trabalhados e discutidos, bem como sua pertinência e contextualização quanto à realidade prática do cotidiano dos professores, em suas diversas funções como docentes.

A utilidade do conteúdo foi considerada um aspecto positivo.

Este módulo deve ser repetido a um maior número de professores. (D017)

Tem utilidade na nossa prática diária, como professor. (D078)

Foram sugeridos também outros temas a serem abordados em ações futuras.

Gostaria de discutir capacitação em metodologia ativa de aprendizado. (D030)

Gostaria de um módulo sobre passos da tutoria, que fosse mais detalhado. (D044)

Gostaria que fosse discutida a avaliação diagnóstica, formativa. (D023)

Gostaria de ver elaboração e análise de dados, pesquisa qualitativa. (D047)

Desenvolvimento docente em epidemiologia, estatística. (D011)

Nesse sentido, os participantes apontam, ainda, a necessidade de que essas ações tenham continuidade e sejam permanentes, que todos os professores do curso médico sejam sensibilizados a participar, e que seja dada oportunidade a todos.

Que as capacitações sejam permanentes. (D009)

Promover sensibilização dos professores para a participação. (D037)

Discussão

Participaram dos cursos oferecidos mais de 50% dos docentes do curso médico. A titulação dos professores participantes neste estudo foi proporcionalmente semelhante a dos professores do curso médico, 59% especialistas, 30% mestres e 11% doutores. A maioria foi do sexo feminino, com mais de vinte anos de formada e mais de dez anos de docência, o que demonstra que há um reconhecimento dos docentes sobre a importância do PDD para a melhoria do exercício profissional em docência.

Nóvoa (1992) afirma que o desafio dos profissionais da área da educação é manterem-se atualizados sobre as estratégias de ensino-aprendizagem na perspectiva de desenvolverem práticas pedagógicas eficientes. O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a instituição, como lugar de crescimento profissional permanente.

Os professores de medicina têm assumido diversificadas funções docentes, para as quais não têm a devida formação. Além do mais, para o desempenho dessas funções, fazem-se necessárias modificações na maneira de conceber e desenvolver suas práticas pedagógicas (ALMEIDA; BATISTA, 2011).

Armstrong e Barsion (2013), ao identificarem sérios *déficits* na educação em saúde, afirmam que as soluções propostas exigem do corpo docente um conjunto de habilidades, dentre as quais desenvolver habilidades de inovador, incluindo a capacidade de facilitar a mudança. Nesse sentido, Abid (2013) considera que o desenvolvimento docente deve ser planejado e implantado com fins de melhorar a eficácia dos educadores para seus potenciais novos papéis associados à mudança curricular.

É interessante ressaltar que a participação nas ações do PDD se deu de forma voluntária, e houve uma adesão de mais de 50% dos professores atuantes no curso médico. A participação dos profissionais, sobretudo quando de forma voluntária, serve de indicador do envolvimento dos professores com o PDD. Considerando que se trata de uma ação da instituição e, como tal, exige que ela entenda sua necessidade para a busca da excelência (SIMPSON et al., 2006; STEINERT et al., 2006). Entretanto, muitas vezes a participação deve ser exigida, para se alcançarem os avanços necessários no ensino (STEINERT et al., 2006).

Quanto à organização e planejamento dos módulos oferecidos, os participantes enfatizam a competência dos facilitadores em favorecerem a discussão e a reflexão sobre a prática. Os relatos dos docentes estão em consonância com Dewey (1985), que afirma que educar é mais que a reprodução de conhecimentos, é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar uma

realidade. Entretanto, os professores apontam algumas fragilidades, tais como a duração dos módulos, a participação heterogênea e a utilização inadequada do tempo pelos facilitadores. Nesse sentido, há críticas aos programas de curta duração, e reforça-se a necessidade de programas longitudinais, por permitirem tempo e espaço para reflexões, atividades práticas, *feedback* e autoaprendizagem, os quais têm uma influência maior e duradoura sobre a aprendizagem (KNIGHT et al., 2005; SIMPSON et al., 2006; PERRON et al., 2014).

Ao se realizarem ações em um PDD, é importante e necessário que a estrutura física seja adequada ao bom desenvolvimento delas, o que favorece um melhor aproveitamento das discussões nos grupos de trabalho, conforme relatado pelos participantes. O ambiente adequado, juntamente com a melhor preparação das sessões de ensino e um adequado *feedback* dos instrutores, podem melhorar a qualidade do PDD (EBRAHIMI; KOJURI, 2012).

Os participantes apontam, em vários momentos, a importância de se utilizarem, nas ações de PDDs, estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem maior reflexão sobre a própria prática, maior integração entre a teoria e a prática e maior interação entre os pares e, assim, proporcionar um aprendizado mais significativo. De acordo com Ausubel (1982) e Pelizzari et al. (2002), para haver aprendizagem significativa, o conteúdo a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo; e Armstrong, Doyle e Bennett (2003) afirmam que a pedra angular de um PDD é a busca de um significado para o participante.

A formação do professor tem que se dar a partir de seu espaço de trabalho e deve ser iluminada pelas exigências do espaço de sua prática (ARMSTRONG; DOYLE; BENNET, 2003; ARMSTRONG; BARSION, 2013; MOORE, 2014), não se esgotando, porém, nessa realidade imediata, uma vez que é através do conhecimento da ação, reflexão na ação e sobre a ação que se manifesta o saber fazer (SCHÖN, 1992). Balmer e Richards (2012) acrescentam que a troca de experiências promove a reflexão, o questionamento de suposições, e possibilita aprender com as experiências, o que está em consonância com Freire (1996), que afirma que, na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Todos os cursos proporcionaram aos participantes levantarem apontamentos sobre os conteúdos relativos ao DD nas áreas do ensino, pesquisa e avaliação. Os participantes relataram que os conteúdos abordados foram pertinentes. Eles sugeriram que, em alguns cursos, os temas fossem aprofundados e que, em outros, os mesmos cursos fossem oferecidos novamente para que todos os docentes pudessem ter a oportunidade de participar. Observa-se a necessidade de formação de todos os docentes da instituição (WILKERSON; IRBY, 1998), com DD em caráter contínuo e permanente (STEINERT et al., 2006; ALMEIDA; BATISTA, 2011). O DD como educação permanente favorece a construção de espaços coletivos para a reflexão e avaliação contínua da prática (CECIM, 2005) e possibilita aprender com as experiências (DEWEY, 1985; PERRON et al., 2014).

O PDD ajuda os professores a melhorarem suas habilidades para o ensino (STEINERT et al., 2006; PERRON et al., 2014), no entanto, observou-se entre os respondentes, uma maior demanda em relação à pesquisa, além da maior participação dos docentes nos cursos de “Desenvolvimento científico” e “Investigação científica e publicação de artigos”. Esse achado pode refletir um momento específico vivenciado pelos participantes, cuja maioria (58%) é de especialistas que ainda não estão envolvidos com a pesquisa, muito embora demonstrem reconhecimento de sua importância.

É pertinente considerar que as políticas governamentais, por meio da avaliação institucional, têm estimulado os docentes universitários a um maior comprometimento com a pesquisa. Costa (2007) e Anderson et al. (2011), no entanto, criticam a supervalorização da pesquisa em detrimento das atividades de ensino e considera esse um dos fatores limitantes de mudanças na atuação docente em medicina, uma vez que os professores tendem a encarar os aspectos pedagógicos com ceticismo e descaso. Morahan e Fleetwood (2009) destacam que há uma crescente divisão entre o que os sistemas de promoção acadêmica recompensam e o que os professores estão sendo solicitados a fazer. Esses autores criticam as políticas e procedimentos que sustentam a promoção e a estabilidade acadêmica e afirmam que o atual sistema de valores é profundamente arraigado e inquestionável.

Anderson et al. (2011) ressaltam que a vitalidade continuada das universidades requer fomentar uma cultura em que o ensino e a pesquisa sejam vistos como atividades mutuamente benéficas e igualmente importantes para as instituições, cuja missão é a geração de novos conhecimentos e a formação dos estudantes. Nesse sentido, vale ressaltar que, em escolas que utilizam métodos ativos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das competências para a pesquisa é muito importante para o desempenho das atividades de ensino, pois as competências do professor/pesquisador inferem positivamente na formação do profissional crítico e reflexivo, capaz de realizar busca ativa em fontes diversificadas e com perfil investigador.

Quanto às demandas relativas à avaliação, observamos que são coerentes com a proposta curricular, uma vez que todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser acompanhado pela avaliação, que pode ser utilizada para fins de diagnóstico, para orientar as tomadas de decisão que se fizerem necessárias, bem como para reorientar o desenvolvimento docente (ALMEIDA; MAIA; BATISTA, 2013).

Para avaliar as ações em um PDD, faz-se necessária a avaliação da organização, estrutura, processos e resultados (DONABEDIAN, 2000; KIRKPATRICK, 2010). Entretanto, neste estudo, realizou-se apenas a avaliação dos resultados por meio da autopercepção dos professores participantes nas ações, o que sugere que a continuidade das ações do PDD englobe, de forma induzida, a reflexão sobre os resultados alcançados pelos professores.

Considerações finais

Há consenso de que os temas propostos no PDD foram oportunos e necessários, assim como as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos facilitadores foram satisfatórias, uma vez que contribuíram para a interação entre os docentes, a discussão e reflexão sobre suas próprias práticas e a integração dos conteúdos e dos eixos cognitivo, psicomotor e atitudinal. Esses indicadores sugerem que a iniciativa foi assertiva no sentido de trabalhar com as demandas da instituição e dos docentes, o que favoreceu o estímulo para a melhoria do desempenho individual e, conseqüentemente, dos resultados esperados.

O DD é um processo pelo qual o professor está em transformação, por meio de uma reflexão consciente e constante de sua própria prática. Esse processo pode ser proporcionado pelos investimentos institucionais e pelos mecanismos reguladores das instituições constituídos por uma avaliação referenciada em indicadores objetivos, coerentes com as metas a serem alcançadas. É imprescindível, porém, que o docente sinta vontade de estar em permanente desenvolvimento.

Nesse sentido, a análise realizada neste estudo condiz com os pressupostos de que os professores estudados demonstram estar em desenvolvimento, uma vez que eles apontam a vontade de se desenvolverem, fazem críticas, reflexões e indicam necessidades condizentes com as propostas do curso médico, que tem como meta essencial formar profissionais críticos e reflexivos. Entretanto, há aqueles docentes que ainda se encontram distantes do que é proposto, apesar de conhecer as demandas da instituição, do curso médico e do profissionalismo em docência, cada vez mais emergente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, é pertinente pensar em estratégias que estimulem a reflexão consciente sobre a prática, o compartilhamento das experiências e a avaliação dos resultados individuais e institucionais.

É importante refletir ainda que, apesar dos resultados satisfatórios com essas ações, faz-se necessário investir também na formação permanente, uma vez que os programas em longo prazo têm a vantagem de proporcionar o tempo necessário para trabalhar as necessidades atuais, sejam elas individuais e/ou institucionais; as reflexões; o *feedback*; e a autoaprendizagem, os quais influenciam a aprendizagem e permitem uma avaliação mais criteriosa dos resultados alcançados. Destacamos, ainda, a necessidade de realizar outros níveis de avaliação, dentre os quais a avaliação dos resultados, e ampliar o estudo para outras experiências.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Referências

- ABID, Kauser. Faculty development: a need in time for educators in healthcare. **J Pak Med Assoc**, v. 63, n. 4, p. 428-431, Apr., 2013.
- ALMEIDA, Maria Tereza Carvalho; BATISTA, Nildo Alves. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. **Rev Bras Educ Med**, v. 35, n. 4, p. 468-476, julho, 2011.
- ALMEIDA, Maria Tereza Carvalho; MAIA, Fernanda Alves; BATISTA, Nildo Alves. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, p. 299-310, jul., 2013.
- ANDERSON, Winston A. et al. Changing the culture of Science Education at research universities. **Science Education**, v. 331, p.152-153, Jan., 2011.
- ARMSTRONG, Elizabeth G.; BARSION, Sylvia J. Creating “Innovator’s DNA” in Health Care Education. **Academic Medicine**, v. 88, n. 3, p. 342-348, Mar., 2013.
- ARMSTRONG, Elizabeth G.; DOYLE, Jennifer; BENNETT, Nancy L. Transformative professional development of physicians as educators: assessment of a model. **Academic Medicine**, v. 78, n. 7, p. 702-708, Jul., 2003.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BALMER, Dorene F.; RICHARDS, Boyd F. Faculty development as transformation: Lessons learned from a process-oriented program. **Teaching and learning in medicine**, v. 24, n. 3, p. 242-247, Jul., 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ed. Lisboa: Almedina, 2004.
- CATE, Olle Ten et al. Faculty development through international exchange: The IMEX initiative. **Medical teacher**, v. 36, n. 7, p. 591-595, Jun., 2014.
- CECIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 9, n. 16, p. 161-177, fev., 2005.
- CENTRA, John A. Types of faculty development programs. **The Journal of Higher Education**, v. 49, n. 2, p. 151-162, 1978.

- CHOU, Calvin L. et al. The Impact of a Faculty Learning Community on Professional and Personal Development: The Facilitator Training Program of the American Academy on Communication in Healthcare. **Academic Medicine**, v. 89, n. 7, p. 1051-1056, Jul., 2014.
- COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar?. **Rev bras educ méd**, v. 31, n. 1, p. 21-30, 2007.
- DEWEY, John. **Experiência e Natureza** - Lógica - a Arte Como Experiência - Vida e Educação - Teoria da Vida moral. 2 ed. São Paulo: Abril cultural, 1985.
- DONABEDIAN, Avedis. Evaluating physician competence. **Bulletin of the World Health Organization**, v. 78, n. 6, p. 857-860, 2000.
- EBRAHIMI, Sedigheh; KOJURI, Javad. Assessing the Impact of Faculty Development Fellowship in Shiraz University of Medical Sciences. **Arch Iran Med**, v. 15, n. 2, p. 79-81, Feb., 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1987.
- KIRKPATRICK, Donald L. **Como implementar os quatro níveis de avaliação de treinamento de equipes**: um guia prático. 1 ed, Rio de Janeiro: Artmed, 2010.
- KNIGHT, Amy M. et al. Long-Term Follow-Up of a Longitudinal Faculty Development Program in Teaching Skills. **Journal of general internal medicine**, v. 20, n. 8, p. 721-725, Aug., 2005.
- MOORE, Philippa. Logros más alla de los objetivos: evaluación cualitativa de un programa de formación en educación médica. **Revista médica de Chile**, v. 142, n. 3, p. 336-343, mar., 2014.
- MORAHAN, Page S.; FLEETWOOD, J. Do we really value what our faculty do? **Academic Physician & Scientist**, p. 7-9, Sep.-Oct., 2009.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Cap. 1, p. 1-27. 1992.
- PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul., 2002.
- PERRON, Noelle Junod et al. Impact of a faculty development program for teaching communication skills on participants' practice. **Postgraduate medical journal**, v. 90, n. 1063, p. 245-250, Apr., 2014.
- SARIKAYA, Ozlem et al. The impact of a faculty development program: evaluation based on the self-assessment of medical educators from preclinical and clinical disciplines. **Advances in physiology education**, v. 34, n. 2, p. 35-40, Jun., 2010.
- SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. v. 2, p. 77-91, 1992.
- SIMPSON, Deborah et al. Fifteen years of aligning faculty development with primary care clinician-educator roles and academic advancement at the Medical College of Wisconsin. **Academic Medicine**, v. 81, n. 11, p. 945-953, Nov., 2006.
- SINGH, Tejinder et al. Impact of a fellowship program for faculty development on the self-efficacy beliefs of health professions teachers: A longitudinal study. **Medical teacher**, v. 35, n. 5, p. 359-364, Jun., 2013.
- STEINERT, Yvonne et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. **Medical teacher**, v. 28, n. 6, p. 497-526, Sep., 2006.
- STEINERT, Yvonne et al. Faculty development as an instrument of change: A case study on teaching professionalism. **Academic Medicine**, v. 82, n. 11, p. 1057-1064, Nov., 2007.
- WILKERSON, LuAnn; IRBY, David M. Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. **Academic Medicine**, v. 73, n. 4, p. 387-396, Apr., 1998.

Enviado em: 21/janeiro/2018

Aprovado em: 14/junho/2018

Ahead of print em: 17/outubro/2018

ANEXO I

Cursos realizados no Programa de Desenvolvimento Docente do curso de medicina nos anos 2012 e 2013.

Cursos	Objetivos
Desenvolvimento científico: módulo I	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os conceitos básicos da pesquisa científica; - Compreender os diferentes tipos de pesquisa científica; - Discutir o processo de construção do conhecimento científico, com ênfase na relevância social e científica; - Construir projetos de investigação/pesquisa científica, como proposta de plano de desenvolvimento pessoal.
Desenvolvimento científico: módulo II	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os conceitos básicos da Epidemiologia e da Bioestatística; - Conhecer os princípios para a construção de um banco de dados; - Realizar análises simples em banco de dados correlacionando os resultados com possíveis considerações científicas; - Compreender a utilização de testes estatísticos para produção de resultados de pesquisas científicas; - Permitir a familiarização e utilização de pacotes estatísticos para análise de dados.
Desenvolvimento científico: módulo III	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as regras básicas para a redação de artigos científicos; - Conhecer as principais orientações sobre a formatação de artigos e textos científicos; - Realizar análises críticas sobre a redação e estrutura de artigos científicos; - Compreender os princípios e regras do processo de orientação científica.
Aquisição e ensino de habilidades I	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de habilidade; - Apresentar as principais teorias em relação à aquisição de habilidades; - Introduzir o <i>feedback</i> no ensino de habilidades.
Aquisição e ensino de habilidades II	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver planos de ensino de habilidades; - Praticar técnicas de avaliação de habilidades.
Princípios básicos na construção de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento docente na construção de problemas na ABP.
Alinhando construção de módulos, tutorias e MHA com as práticas na atenção primária à saúde (APS)	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar os conteúdos trabalhados nas atividades práticas do IAPSC nos diversos períodos às aprendizagens adquiridas pelos alunos nos MCE e MHA em cada um dos semestres. - Promover a interação de construtores de módulo, instrutores de habilidades, instrutores do IAPSC e tutores.
Passos da tutoria	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os professores para uma prática docente mais comprometida - Identificar possíveis erros no desenvolvimento das tutorias - Salientar as funções do professor-tutor

Cursos	Objetivos
As múltiplas dimensões do olhar avaliativo	- Discutir a avaliação referenciada em critérios no processo tutorial.
Reflexões sobre o processo tutorial	- Refletir sobre as DCNs para o curso de Medicina. - Discutir sobre o que é essencial no processo de construção do conhecimento e sobre a função de um docente nesse processo. - Refletir sobre as estratégias utilizadas para facilitar a construção do conhecimento.
Investigação científica e publicação de artigos	- Reflexões e orientações sobre investigação científica e publicação de artigos.

Fonte: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde/CCBS