

Programas de formação docente em saúde de instituições públicas de ensino superior

Bibiana Arantes Moraesⁱ

Nilce Maria da Silva Campos Costaⁱⁱ

Resumo

Programas de formação de professores no ensino superior em saúde têm sido uma estratégia de educação permanente. Objetivou-se caracterizar práticas de formação docente em instituições de ensino superior públicas da área de saúde no Brasil, em relação à concepção de formação docente, objetivos, institucionalização, formatos, temáticas e avaliação dos programas. Utilizou-se a pesquisa social exploratória e explicativa de abordagem qualitativa e análise de conteúdo. Os programas, na sua maioria, não são institucionalizados, têm objetivos distintos e diversas estratégias são utilizadas como cursos, seminários, workshops, disciplinas nas pós-graduações e pesquisa. Os temas versam sobre as metodologias de ensino-aprendizagem. Houve o predomínio da concepção técnica e os programas desenvolveram-se a partir do pressuposto conceitual de formação docente dos profissionais envolvidos.

Palavras-chave: administração de recursos humanos; docentes; capacitação de professores; instituições de ensino superior.

Teacher training programs in health at public higher education institutions

Abstract

Teacher training programs in higher education institutions in health have been a continuing education strategy. Thus, the aim was to characterize teacher training practices in public higher education institutions in the health area in Brazil, in relation to the conception of teacher training, objectives, institutionalization, formats, themes and evaluation of programs. Exploratory and explanatory social research with a qualitative approach and content analysis was used. Most programs are not institutionalized, have different objectives and diverse strategies are used: courses, seminars, workshops, graduate-level subjects and research. The themes address teaching-learning methodologies. The technical conception predominated, and the programs were developed based on the conceptual assumption of teacher training for the professionals involved.

Keywords: *human resources management; faculty; teacher training; higher education institutions.*

ⁱ Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: bibiana.moraes@uece.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9312-4595>.

ⁱⁱ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular da Universidade Federal de Goiás. E-mail: nilcecosta58@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2531-1430>.

*Programas de formación de docentes de salud en instituciones educativas públicas***Resumen**

Los programas de formación docente en instituciones de educación superior en salud han sido una estrategia educativa permanente. El objetivo caracterizar las prácticas de formación docente en instituciones públicas de educación superior del sector salud en Brasil, en relación a la concepción de la formación docente, objetivos, institucionalización, formatos, temáticas y evaluación de los programas. Se utilizó investigación social exploratoria y explicativa con enfoque cualitativo y análisis de contenido. Los programas, en su mayoría, no están institucionalizados tienen diferentes objetivos y se utilizan diferentes estrategias: cursos, seminarios, talleres, posgrados e investigaciones. Las temáticas versan sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje. Predominó la concepción técnica y los programas se desarrollaron a partir del supuesto conceptual docente de los profesionales involucrados.

Palabras clave: *administración de recursos humanos; profesores; formación docente; instituciones de educación superior.*

1 INTRODUÇÃO

A prática docente universitária na área da saúde se constrói de modo permanente e continuado, associada a um conjunto de vivências, cursos, conferências, entre outras atividades que irão preparar o docente para os desafios do ensino superior. As instituições de ensino superior (IES) não são apenas locais onde o professor pratica a docência, mas um espaço de aprendizado e reflexão sobre seu processo formativo (Oliveira, 2019; Campbell *et al.*, 2019; Zabalza, 2004).

O professor universitário assume um conjunto de atribuições cada vez mais complexas e numerosas, com atividades no ensino, pós-graduação, pesquisa, orientações, atividades administrativas, busca de fomentos, entre outros. Essas atribuições, associadas ao despreparo e à falta de formação docente (FD), podem levar à reprodução de conteúdo com predomínio de aulas expositivas e sem a reflexão necessária sobre o fazer docente (Brasil, 2001; Contreras, 2003; Zabalza, 2004; Magalhães, 2014).

O docente da área da saúde deve desenvolver a ideia do profissional crítico e reflexivo que vem sendo exigido pela sociedade e por órgãos nacionais e internacionais, atuando como professor mediador e construindo um conhecimento crítico com seu alunado. Acredita-se que o caminho para essa mudança seja, por meio da FD (Brasil, 2001; Batista, 2005; Freitas *et al.*, 2016; Schön, 2000).

A FD é construída a partir de base sólida de conhecimentos científicos para o ensino, por meio do desenvolvimento dos eixos experiência/prática, epistemológico, didático-pedagógico e político da atuação docente no ensino superior, que irá acontecer desde o início da carreira docente e pode ser realizada nas IESs em programas e iniciativas de FD (Masetto *et al.*, 2014; Souza, 2014; Tardif, 2013).

Estudo de Lewis e Steinert (2020), ao avaliar estratégias adotadas nos programas de FD, observou a utilização da aprendizagem experiencial, treinamentos, mentoria e prática reflexiva. Os conteúdos abordados nos programas versavam sobre estratégias de ensino-aprendizagem, seguidos de desenvolvimento de competências e carreira, liderança, pesquisas, bolsa de estudo, profissionalismo e ética.

Outro estudo, que realizou o levantamento de 99 produções científicas sobre docência em saúde no Brasil (Silva; Pinto, 2019), destacou a fragilidade na apropriação teórica e pedagógica, a necessidade de atualização didático-pedagógica do professor universitário, a desvalorização das atividades de ensino, a falta de identidade profissional docente e a resistência à mudanças e incorporação de inovações pedagógicas, reforçando a necessidade de programas de FD nas IESs (Costa, 2007; Moraes; Costa, 2019; Cunha, 2014; Pivetta *et al.*, 2019).

No Brasil, a formação para a docência acontece durante a realização de pós-graduação *Stricto sensu* (Brasil, 1986), porém esses programas geralmente não cumprem tal função, deixando a responsabilidade a cargo de cada professor (Fernandes, 2016; Cunha, 2019).

Existe, portanto, uma lacuna no mapeamento do atual cenário sobre desenvolvimento docente na área da saúde nas IESs. Algumas instituições, em tentativa de suprir a falta de preparo para as atividades de ensino, desenvolvem programas de FD. Este estudo buscou caracterizar as práticas de FD em IESs públicas da área de saúde no Brasil, em relação à concepção de FD, objetivos, institucionalização, formatos, temáticas e avaliação dos programas.

2 MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa social exploratória e explicativa de abordagem qualitativa (Gil, 2008; Minayo, 2014).

O campo de estudo compreendeu IESs públicas brasileiras e que apresentavam iniciativas/programas de FD para professores da área da saúde. As IESs foram selecionadas a partir de indicações de pessoas-chave, docentes e pesquisadores de referência que trabalham com FD no Brasil (Gil, 2008; Minayo, 2013).

Os participantes do estudo foram selecionados por serem considerados informantes-chaves, como docentes e/ou coordenadores/gestores de cursos de FD das IESs, e que trabalhavam nas instituições estudadas por um período mínimo de três anos, com vistas a captar sua opinião, experiência e vivência da realidade (Gil, 2008; Minayo, 2014).

Esses professores foram convidados a participar via ligação telefônica ou e-mail, com os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aos que aceitaram, foram agendados horários e dias convenientes para a realização da entrevista semiestruturada, por meio de recursos remotos como *Skype* e/ou chamada telefônica, após assinatura do TCLE.

O contato com os informantes-chave foi realizado por um período mínimo de três tentativas não consecutivas. Após esse procedimento, caso não houvesse um posicionamento por parte do informante, ele seria retirado do estudo.

A coleta de dados deu-se por meio do mapeamento das informações dispostas nos sites sobre as iniciativas de FD das IESs selecionadas e de entrevista semiestruturada com os docentes/gestores das iniciativas de FD, das suas respectivas IESs.

Para as entrevistas, foram realizadas perguntas abertas: O que você entende por formação docente? Como é desenvolvido o curso/treinamento de FD na sua instituição? O objetivo, a partir das perguntas, foi compreender as percepções, aspectos do processo de FD e caracterização dos cursos (Stake, 2012).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. A partir do material resultante das entrevistas, houve leitura flutuante e, posteriormente, uma leitura exaustiva, com o objetivo de verificar os significados das falas dos docentes/gestores. Do material,

foram extraídos eixos temáticos para análise. Realizou-se a análise de conteúdo, na modalidade temática, para compreender os feixes de relações que podem ser entendidas, por meio de uma palavra ou frase que designa determinado tema que compõe uma comunicação expressa por núcleos de sentido, que a posteriori torna-se objeto analítico (Minayo, 2014; Nowell *et al.*, 2017).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o Parecer de nº 3.391.546/2019. Foram obedecidos os princípios e postulados éticos, com vistas a evitar qualquer possível risco e/ou constrangimento ao participante, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012).

3 RESULTADOS

Participaram do estudo quinze (n=15) informantes das IESs públicas brasileiras. Obteve-se a participação de todas as regiões do Brasil. Foram entrevistados coordenadores e/ou docentes vinculados aos programas de FD da unidade acadêmica ou IES a que pertenciam.

A maioria das IESs participantes foi da região Sudeste (n= 7), seguida da região Nordeste (n= 3), região Centro-Oeste e região Sul, ambas com dois participantes (n= 2), e região Norte (n=1).

Os 15 participantes da pesquisa foram predominantemente, do sexo feminino (n= 11), com idade variando entre 43 e 76 anos e com média de tempo na docência de 28,6 anos. A formação acadêmica apresentou-se variada, nove eram médicos, dois psicólogos, um farmacêutico, um nutricionista, um biólogo e um pedagogo.

A busca nos sítios eletrônicos das IESs estudadas revelou que apenas oito IESs apresentavam propostas de FD disponíveis no *site* institucional, geralmente com informações escassas sobre a formação, cursos e/ou eventos oferecidos para o corpo docente.

Ao realizar a análise de conteúdo das transcrições das entrevistas, emergiram as categorias analíticas: 1) Caracterização das propostas de FD, 2) Avaliação e/ou

acompanhamento dos programas/cursos de FD e 3) Concepções da FD. Esta análise também está apresentada em formato de mapa conceitual (Figura 1).

3.1 Caracterização das propostas de formação docente

Os programas de FD em sua maioria não se apresentaram institucionalizados. Alguns aconteciam como proposta de núcleo e/ou programa de FD, mas não como uma política de educação permanente. As propostas de FD institucionalizados estavam vinculadas às Pró-Reitorias de Graduação e/ou de Gestão de pessoas das IESs. A primeira iniciativa de FD relatada teve início no ano de 1998 e a mais recente no de 2015.

Algumas instituições relataram delegar a capacitação do seu quadro de professores às unidades acadêmicas, por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE). O NDE de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (Brasil, 2010).

Devido à própria individualidade de cada IES, não existe uma proposta única de FD, que depende do perfil de professores da IES e demandas do corpo docente, institucional e dos acadêmicos:

Ele (programa de FD) já foi mais estruturado e durante uns 4 a 5 anos, a gente tinha um programa mesmo, com convidados externos, com oficinas e cursos regulares. Só que as gestões também mudam e eu penso que hoje na gestão atual, apesar de existir o NDE, apesar de existir algumas capacitações, elas não funcionam de uma maneira planejada (P3).

A universidade tem a Pró-Reitoria de Graduação, tem um núcleo de desenvolvimento da graduação, onde ocorrem editais de inovação pedagógica, que os professores concorrem a projetos para inovar nas suas disciplinas, dentro de toda a universidade. Além desta reunião pedagógica, todo ano tem algum evento com desenvolvimento docente para os professores dos bacharelados pedagógicos (P10).

As IESs inseriram cursos e capacitações na área de ensino na saúde sobre FD no plano de carreira docente, citado por participantes da pesquisa como estímulo para participação e engajamento dos professores. As propostas também associaram aos programas de pós-graduação de mestrado em linha de pesquisa, na área de ensino na saúde:

Há o apoio neste sentido dos novos professores e aqueles mais antigos que quiserem reciclar também podem e tem o Mestrado em Ensino na Saúde. Esse mestrado é profissional e ele é feito para docentes da área da saúde ou técnicos, preceptores que queiram fazer uma dissertação sobre pedagogia do ensino (P14).

Os objetivos das iniciativas de FD nas IESs, foram descritos como formar para binômio educação e saúde, refletir/discutir a prática docente, integrar o ensino-serviço-comunidade e profissionalizar o trabalho docente.

Citou-se também a interprofissionalidade, o referencial teórico da FD, as estratégias de ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática, a assessoria técnica aos docentes, a FD nos espaços experienciais, a formação didático-pedagógica e a educação permanente:

Como objetivo de definir e desenvolver políticas visando à formação pedagógica do pessoal da universidade e dar apoio na construção de projetos pedagógicos de curso. O programa de FD tem espaço físico próprio, nós tentamos enfrentar o problema da desprofissionalização do professor universitário, ou seja, nós somos uma universidade em que a maior parte dos docentes que dão aula não tem formação pedagógica, não tem formação específica, consistente (P5).

Acontece de várias formas, fazer com que professores entendam e percebam a importância da fundamentação teórica e aí é como se fosse uma sementinha para trabalhar a avaliação. Então como é que eu posso fazer uma boa prova teórica, como é que eu posso receber uma crítica de um colega de uma questão que ficou malfeita? Então a gente tem trabalhado a formação no dia a dia (P7).

Algumas instituições relataram a FD dentro e fora dos espaços institucionais. Houve IES que apresentou parceria externa como, por exemplo, com a Universidade Aberta no Brasil. As IESs abordaram diferentes propostas de FD como cursos organizacionais/burocráticos sobre o funcionamento das IESs, introdutório sobre a FD, evento sobre inovações na área do ensino superior, disciplinas para pós-graduandos e docentes das IESs e linhas de pesquisa em ensino na saúde.

Relatou-se a realização de cursos, seminários, minicursos, oficinas, rodas de conversa, palestras seguidas de estratégia/metodologia ativa, simpósios, disciplinas, mesas-redondas e oficinas:

Tem 30 horas de aulas presenciais e 30 horas de aula à distância. É uma sensibilização, é um curso muito adequado às políticas de formação para o SUS. Começa com um panorama das políticas públicas, contexto social

e político. Durante toda a formação eles vão equacionar um planejamento em cima da sua própria prática, vão decidir qual seria a justificativa, os objetivos, o conteúdo, que estratégias querem utilizar (P2).

Tem dois caminhos diferentes: primeiro todos os professores que estão no estágio probatório que dura 3 anos, precisam passar por cursos obrigatórios. Estes cursos, trabalham à docência universitária, o que é ensinar e aprender, concepções, o que é um currículo, o que é um projeto pedagógico, quais são os desafios da docência no ensino superior (P11).

As divulgações dos programas de FD nas IESs estudadas são realizadas em *sites* institucionais, *e-mail* dos docentes, redes sociais e *folders*. Elas acontecem em diferentes épocas do ano e em vários subgrupos para oportunizarem maior adesão e possibilidade de participação.

A periodicidade da realização depende da disponibilidade de tempo, grupo de professores interessados e a agenda de convidados externos. A maioria relatou realizar a FD no período de planejamento pedagógico, semestralmente, como atividade obrigatória aos docentes, facilitando a adesão às atividades propostas. Foram relatadas iniciativas de FD nas modalidades presencial ou mista (distância e presencial).

Obteve-se em algumas instituições que a FD foi referenciada por cursos realizados por professores do programa de FD, como exemplo da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e do *Foundation for Advancement of International Medical Education and Research* (FAIMER):

São pedacinhos de oficinas da ABEM que a gente aprendeu e do FAIMER. A gente separa e trabalha com eles, principalmente, planejamento, metodologia ativa de ensino - aprendizagem. Normalmente a gente escolhe um tema, o TBL por exemplo, faz OSCE de avaliação, mini-cex, portfólio e questões de marcar X e provas discursivas, as provas cognitivas também (P14).

A escolha das temáticas a serem desenvolvidas depende da realidade de cada instituição. Há as que se basearam nas demandas institucionais, das coordenações de curso e na sua maioria, nas necessidades dos próprios professores.

As temáticas utilizadas na FD foram: currículo, reflexão/discussão da prática, políticas de formação para o SUS, interprofissionalidade, transdisciplinaridade, integrações disciplinares, papéis assumidos pelo docente do ensino superior (contexto social e político), desenvolvimento de habilidades e competências para a docência,

motivação do alunado, inovação em grandes grupos, uso de tecnologia no ensino em saúde e assuntos burocráticos referentes ao funcionamento das instituições.

Outros assuntos abordados foram a formação didático-pedagógica a mais citada pelos participantes com o uso de metodologias como: *Problem Based Learning* - PBL, problematização da prática – Arco de Maguerez, *Team-Based Learning* - TBL, gamificação, simulação e metodologias participativas/ativas.

O processo avaliativo também foi tema dos programas FD, por meio do *feedback*; construção/ elaboração de provas/questões somativas; questões dissertativas; *Objective structured clinical examination* - OSCE; *Mini Clinical Evaluation Exercise* - mini-cex e portfólio.

3.2 Avaliação e/ou acompanhamento dos programas de formação docente

As IESs abordaram algumas estratégias de avaliar e acompanhar as atividades de FD. Foi relatado o uso da avaliação processual, *feedback*, avaliação 360º e publicações científicas sobre FD. Também foi referido que as avaliações da comissão própria de avaliação (CPA), do diretório acadêmico (DA) e das coordenações de curso são parâmetros de avaliação da FD.

As instituições realizam o processo avaliativo conforme desenvolvem as iniciativas de FD. Normalmente não há uma sistematização desse processo, há investimento em abordagens formativas de avaliação, sem a presença de provas, de forma processual e em resposta às contribuições significativas dos docentes às iniciativas de FD oferecidas pelas IESs:

Na semana pedagógica tem um momento de avaliação, um dos grandes nós nossos. É justamente o acompanhamento, nós não temos tido pernas para fazer essas avaliações de mudanças. Será que o professor mudou as metodologias dele? Eu tenho o resultado que era esperado? Eu acho que isso tem sido um nó crítico nosso, dar essa sustentabilidade ao programa (P9).

Esses programas que nós criamos, eles vão se mantendo é em função do *feedback* positivo que o pessoal dá e da demanda. Tem gente pedindo, a gente vai oferecendo (P5).

Também foi citada a dificuldade de balizar os resultados dos cursos, pois na maioria das vezes não são aplicadas provas para avaliar o conhecimento adquirido, durante a realização das propostas de FD, sendo um ponto negativo na visão dos participantes da pesquisa.

Entre os fatores limitantes para as avaliações, as IESs reforçaram a indisponibilidade de tempo para estabelecer um processo avaliativo dos cursos ofertados e a não institucionalização das iniciativas de FD.

As publicações oriundas das iniciativas de FD apresentaram-se como espaço de acompanhamento e reflexão de prática, divulgação das pesquisas na área de ensino, formação em saúde e ampliação de comunidade de prática.

3.3 Concepção da formação docente

A concepção de FD esteve presente nas falas dos participantes, evidenciadas em quatro dimensões: formação técnica, formação profissional, formação política e formação experiencial.

Segundo os participantes, a formação técnica corresponde à de maior importância para o trabalho docente. Esta formação está associada ao conjunto de técnicas e procedimentos no campo pedagógico e didático, como metodologias de ensino e aprendizagem, currículo, avaliação de programas, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, entre outros, conforme a fala dos pesquisados:

Seriam as atividades relacionadas à didática, pedagogia, gestão em educação, planejamento, metodologias de ensino, metodologias de avaliação, avaliação de programas (P3).

O programa de desenvolvimento docente em geral me traz novas concepções do ensinar, do processo de ensino aprendizagem. Eu preciso conhecer e utilizar várias estratégias de ensino, para eu alcançar meu objetivo final (P14).

A formação profissional foi assumida pelos participantes da pesquisa de modo complementar ao processo de desenvolvimento do ser docente. A realização da prática em saúde é fator importante para contribuir com a dinâmica da relação teoria-prática e ensino-serviço, sendo aspectos relevantes para o ensino em saúde, articulados diante das

necessidades dos serviços de saúde e com a inserção prática dos acadêmicos, durante todo o processo formativo:

Não basta ter uma formação profissional na área da saúde para você ser docente. Você precisa além de ter sua profissão que no meu caso como médica, você tem que se preparar para realmente ensinar, essa questão de trabalhar essa relação ensino-aprendizagem (P7).

Eu vejo que como a docência em saúde está muito relacionada com a prática em saúde, eu acho que é mais fácil para nós trabalharmos nisso e colocar em ação do que em outros cursos que às vezes têm uma formação mais teórica (P12).

A formação experiencial é, para os participantes, aquela que acontece a partir da vivência diária e assume um papel de ação-reflexão-ação contínua de FD, nos vários espaços da docência, intra e extra-acadêmicos, com trocas de experiências e aprendizados:

Um processo construído de diversas experiências, de diversos saberes, que vão demandar momentos de reflexão, de compartilhamento para mudanças das práticas. A formação, ela tem espaços mais institucionais, os cursos, mas ela também é construída por espaços que são os significados dos professores a partir das suas práticas, então, as suas experiências de ensino aprendizagem, as suas experiências de orientação, as suas experiências de extensão, de pesquisa (P6).

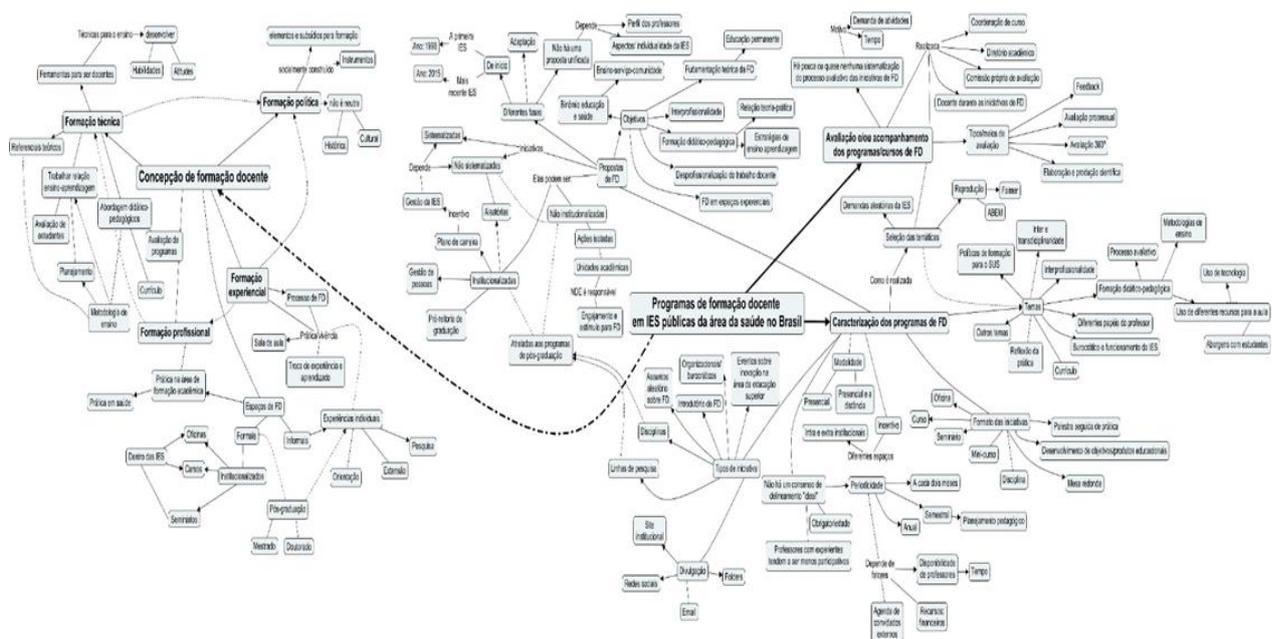


Figura 1 - Mapa conceitual das categorias de análise
Fonte: Elaboração própria.

Também emergiu o papel da formação política como elemento para a FD. Esta é assumida por um conjunto de informações socialmente construídas, tanto no âmbito do grupo do corpo docente, como individualmente, como cada professor insere-se na sociedade e coletividade. A formação política está enraizada com o contexto vivido, suas crenças, história, cultura e, portanto, não é neutra:

Essa formação evidentemente tem uma opção política, você não tem uma formação neutra em lugar nenhum (P1).

Você tem que ter um corpo docente que organiza as suas práticas a partir de diretrizes assumidas coletivamente. Isso não é um trabalho mecânico, isso é um trabalho de reflexão, é um trabalho de articulação política, isso é parte da formação (P5).

4 DISCUSSÃO

As propostas de FD nas IESs públicas estudadas da área da saúde no Brasil são, na maioria, não institucionalizadas, ou seja, não apresentam continuidade das ações, algumas propostas são mais delineadas em seus objetivos e atividades e outras ainda estão em fase de construção e adaptação.

O papel da gestão nos programas de FD se faz importante para continuidade das ações e sua institucionalização para determinar conteúdos e temáticas que serão de maior relevância de serem trabalhados (Moraes; Costa, 2019; Santos; Batista, 2018; Vasconcelos; Sordi, 2016). Observou-se, nesta investigação, que tais ações ainda ficam no plano individual, ou seja, à mercê do interesse de cada proposta e/ou curso.

Por outro lado, apesar das ações terem apresentado essa característica individual, elas partem de uma motivação coletiva de docentes que, a partir da reflexão sobre a sua prática, viram a necessidade de aperfeiçoar seu trabalho, estimular o conhecimento e incitar o desenvolvimento da FD nas IES estudadas.

A não sistematização das propostas de formação esteve atrelada ao perfil de gestão da IES, se ela está ou não sensibilizada para as necessidades de FD, o que leva à oscilação da periodicidade e seguimento das iniciativas, pois estas necessitam de quadro técnico e de recursos financeiros (Silva; Costa; Lampert, 2019; Troncon *et al.*, 2018).

Atividades caracterizadas como obrigatórias de FD nas IESs, geralmente estiveram ligadas a capacitações relacionadas aos aspectos práticos e/ou burocráticos da docência (uso de sistemas acadêmicos, trâmites legais etc) em detrimento dos saberes específicos da atuação docente para o ensino, sendo uma exigência legal para aprovação no estágio probatório, destinado a priori aos professores ingressantes (Xavier; Toti; Azevedo, 2017; Tomazzoni *et al.*, 2017).

A FD deve ser assumida por um processo integral destinado aos professores ingressantes, mas também para aqueles com mais tempo de carreira dentro das IESs. Uma alternativa para essa problemática é a institucionalização e política de FD dentro das instituições (Santos; Batista, 2018; Silva; Nassim; Najjar, 2020; Silva; Costa; Lampert, 2019; Vasconcelos, Sordi, 2016). E para que isso aconteça, também é necessário, o apoio de órgãos do poder executivo federal que regulamentam a formação acadêmica da área da saúde, como o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Ambos, já fomentaram o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-Saúde), com bons frutos no eixo de FD que precisariam ter continuidade para que as IESs sejam estimuladas no fomento de propostas de FD para seus professores (Brasil, 2008; Moraes; Costa, 2023; Moraes; Vieira; Costa, 2017).

A FD acontecia em espaços formais e informais que geraram mudanças do ser docente, seja em cursos, seminários e programas de pós-graduação e também em ambientes informais e experienciais, no dia a dia, na sala de aula e na prática em saúde. O uso de diferentes espaços possibilitou diferentes estratégias para desenvolver a FD. Os estudos revelam que os utilizados no âmbito da saúde são: aprendendo com a experiência, oficinas, seminários, programas longitudinais, aprendizagem baseada no trabalho, comunidades de prática e mentoria (Steneirt, 2010; Lewis; Steneirt, 2020; Rushing; Mokadam, 2019), semelhantes ao encontrado nas IESs estudadas.

Ao analisar as atividades desenvolvidas para o corpo docente, a maioria estava no âmbito da formação didático-pedagógica, com foco no uso de metodologias ativas e processo avaliativo (Castanho, 2002; Pivetta *et al.*, 2019; Masetto, 2020).

O processo avaliativo foi um nó crítico para os entrevistados da pesquisa. Eles relataram utilizar para avaliação dos programas de FD os resultados advindos da CPA, DA e das coordenações de cursos, os quais avaliam os docentes e não as iniciativas ofertadas.

Outro ponto deu-se quanto à continuidade da avaliação das propostas de FD nas IESs. Todas as instituições relataram dificuldade em avaliar e acompanhar os resultados e o feedback das ações desenvolvidas pelos programas de FD, conforme observado por outros pesquisadores (Borges *et al.*, 2014; Zimmermann; Silveira; Gomes, 2019).

As reflexões para essa problemática podem ser compreendidas pelos limites do próprio exercício da docência. Pela falta da formação didático-pedagógica, os professores não conseguem concretizar no espaço da sala de aula, a articulação ensino-aprendizagem. O professor, ao desconhecer o papel do processo avaliativo e como realizar o feedback efetivo, acaba realizando avaliação com uma técnica acrítica e mecanicista (Anastasiou; Alves, 2003; Chaves, 2014).

A difícil tarefa de avaliar pode ser abrangida por uma relação tênue dos processos de ensinar e aprender, conseqüentemente, das diferentes teorias pedagógicas que expressam diferentes concepções de ensino e de aprendizagem. É necessária uma ação contínua entre ação didática, características de aprendizagem, conteúdos, formas de ensinar, processos avaliativos e objetivos de ensino (Chaves, 2014; Cunha; 2014; Franco; Pimenta, 2016). Observou-se que o perfil dos programas estudados estava concernente à concepção de FD das IESs participantes da pesquisa.

A palavra concepção vem do latim “*concipere*”, “engravidar”, formado por “tomar, pegar”. Está relacionada com trabalho de inteligência, maneira pessoal de entender/compreender algo, expressão de uma teoria (Aurélio, 2020). A partir desse conceito, a concepção de FD dos entrevistados perpassou quatro dimensões, a formação profissional, técnica, experiencial e política.

Historicamente, a entrada do professor para o ensino superior em saúde esteve atrelada a sua atuação enquanto profissional de saúde, visto que o tempo na carreira e aptidões na prática profissional são supervalorizados para a atuação docente (Costa, 2007; Troncon *et al.*, 2014; Fernandes, 2016; Vasconcelos; Sordi, 2016). Na presente pesquisa, observou-se uma transição, cuja formação profissional apontou papel complementar e sinérgico as outras dimensões da FD, enfraquecendo a teoria de que um bom profissional de saúde será bom professor.

Zabalza (2004) considera que a FD passa por três dimensões, a profissional, a pessoal e a administrativa. Masetto (2012) assinala que ela deve buscar o desenvolvimento

das competências profissional, pedagógica e política. Portanto, o preparo desses docentes para atuação nas IES deve abranger os saberes do conhecimento, pedagógicos e da identidade profissional. Esses saberes, quando articulados com o processo de FD, irão desenvolver diferentes posições epistemológicas, ideológicas e culturais, impactando na atuação do professor, na sala de aula, no relacionamento com estudantes, na dimensão didático-pedagógica, entre outros (Marcelo García, 1992; Pimenta; Anastasiou, 2002; Gimeno Sacristán, 1991; Zabalza, 2004).

Houve o predomínio de atividades e concepção de FD no âmbito da técnica. O cenário da técnica foi retratado inúmeras vezes nas falas dos participantes, seja nas temáticas trabalhadas com os professores na urgência da aquisição de métodos de ensino-aprendizagem, seja na intencionalidade de aplicar prova somativa para avaliar os resultados dos programas de FD, por exemplo.

Historicamente, a visão do paradigma dominante, a fragmentação do conteúdo, a visão biologicista e a ênfase no tecnicismo repercutem em um posicionamento de reprodução de técnicas de como ser docente, ou seja, é necessário o domínio de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para habilitar o professor para o ensino em saúde (Souza, 2014; Telo, 2012; Cunha, 2019; Troncon *et al.*, 2018; Fernandes, 2016).

Nas últimas décadas, a implementação de currículos em saúde cada vez mais detalhados e o aumento de exigências sobre as atribuições do professor universitário desencadearam o aligeiramento e a progressiva racionalização do ensino e, conseqüentemente, das ações e controle sobre o trabalho docente. Exige-se um professor que saiba todo tipo de técnicas dos processos de ensino, de diagnóstico e de avaliação. Assim, transpõe-se ao professor universitário uma função de aplicador de programas e de propostas curriculares (Contreras, 2003; Nóvoa, 2019; Cunha, 2013; Cunha, 2019).

Esse posicionamento é visível nas falas dos participantes da pesquisa e caminha ao encontro da reprodução de técnicas de ensino, como uma demanda externa e institucional de inovar o ensino em saúde, porém muitas vezes sem significado para os docentes (Castanho, 2002; Magalhães, 2014; Silva; Najjar; Lima, 2020).

Giroux (1997) assinala que uma das maiores ameaças para a atuação dos professores é o desenvolvimento de ideologias instrumentais de formação, com ênfase na abordagem técnica para a preparação docente e para as práticas em sala de aula que

prejudicam tanto a natureza do ensino quanto os alunos: “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”.

Os programas de FD têm se preocupado com capacitações em métodos de ensino-aprendizagem, pois existe a ideia de que o sucesso da atuação do professor no ensino superior em saúde está atrelado ao uso de metodologias ativas. Elas apresentam um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, porém o seu uso inadequado pode não ter a função esperada no processo formativo (Masetto, 2018; Masetto *et al.*, 2014; Pivetta *et al.*, 2019).

Para que as metodologias ativas cumpram o seu propósito na formação de profissionais é necessário o alinhamento claro com os objetivos de formação. O estudante deve assumir o papel de protagonista e corresponsável por sua formação, com maior participação, envolvimento e comprometimento com o processo formativo. Para que isso aconteça, entretanto, a atitude do professor precisa ser alterada, pois a falta de FD e a perpetuação de condutas tradicionais comprometem o processo de aprendizagem (Masetto, 2010; Masetto, 2018; Fernandes, 2016; Schlichting; Heinzle, 2020).

Batista (2005) reforça que a FD acontece sob duas perspectivas, a formação como processo de reflexão e a formação como treinamento/exercício docente. Notou-se, neste estudo, que os programas de FD estudados têm se preocupado com a formação como treinamento/exercício docente, pautados no processo de planejamento, estratégias de ensino, práticas avaliativas e de novas metodologias de informação e comunicação, acreditando ser alternativa para o preparo do professor universitário. No entanto, quando esta está desarticulada com a reflexão, inviabiliza a discussão coletiva, não conseguindo preparar os docentes para o processo de ensino-aprendizagem em saúde.

Portanto, é importante trabalhar a formação experiencial em articulação com a pedagogia e a didática. O caráter pedagógico da atividade docente partirá do pressuposto da construção de saberes, a partir da prática e da reflexão sobre ela, e não simplesmente no aplicador de técnicas de um plano de ensino prescrito (Pimenta; Anastasiou, 2002; Franco; Pimenta, 2016; Zabalza, 2004). A didática parte de um campo instrumental (técnicas, planejamento e avaliação) que por meio do seu conhecimento, desenvolve uma

ação educativa. O uso da própria prática docente, em um movimento de ação-reflexão-ação, é o ponto de partida para que as mudanças aconteçam no campo do ensinar, do aprender e para articulação teoria e prática em sinergia com o trabalho docente e as teorias existentes (Batista, 2005; Cunha, 2004; Zabalza, 2004).

Esse movimento de ação-reflexão-ação é complexo e desafiador, pois a concepção técnica está imbricada na comunidade acadêmica e na área da saúde, levando à crença de que o uso de técnicas sofisticadas e um conjunto de normas didáticas são conceitos básicos para formar docentes (Masetto, 2023; Foresti; Toralles-Pereira, 2014). Essa concepção só foi passível de mudança, a partir do desenvolvimento das dimensões pedagógica, epistemológica e sociopolítica da docência universitária que levaram a uma reconstrução coletiva das teorias e práticas da atuação do professor.

A utilização de abordagens continuadas e bem delineadas de FD, portanto, poderá sensibilizar e estimular os professores a mudarem sua prática, a utilizarem métodos de ensino mais atrativos, a trabalharem suas aulas sob a perspectiva mais interacionista e menos expositivas e auxiliarem no planejamento do processo ensino-aprendizagem crítico e criativo (Batista *et al.*, 2014; Masetto, 2020; Schlichting; Heinzle, 2020).

Sem a pretensão de finalizar, sugerem-se alternativas para melhorar o processo de atuação docente no ensino superior em saúde, por meio da metodologia da mediação dialética, comunidades de práticas e continuidade e inserção de programas de FD nas IESs, pois a área de ensino não pode ser aligeirada a técnicas de ensino-aprendizagem (Arnoni, 2012; Creuss; Creuss; Steneirt, 2018; Nóvoa, 2019; Steneirt, 2010).

São emergentes o estudo, o desenvolvimento e o estímulo de propostas de FD na área da saúde, devido à pouca e/ou inexistente formação de professores, durante o mestrado e/ou doutorado. A FD deve compreender as dimensões de desenvolvimento docente, com igual importância, para responder às especificidades do ensino superior em saúde e preparar para os dilemas do dia a dia e das várias funções assumidas pelos professores das IESs.

5 CONCLUSÃO

As práticas de FD nas IESs estudadas da área da saúde apresentaram características distintas na sua composição, formato e delineamento. Os objetivos das propostas de FD foram vários, com intuito de melhorar o currículo, o desenvolvimento de competências e habilidades, os recursos de ensino-aprendizagem, o uso de tecnologias de ensino, a discussão da prática docente e a formação teórico-epistemológico-prática para educação superior em saúde, entre outros.

Os programas de FD, quando institucionalizados, apresentam propostas mais estruturadas e delineadas em relação às iniciativas de formação que não foram assumidas institucionalmente. As últimas, acabam sendo assumidas no plano individual, o que dificulta a efetivação e o engajamento nas propostas de FD. Apesar de não serem institucionalizadas, esses programas surgiram a partir de uma demanda intrínseca e coletiva dos professores e, o que se mostra assertivo quanto, para quem, como e com quem deve ser realizado o movimento de FD, os agentes desse processo, os professores.

Outro ponto de destaque é a falta de divulgação e informações sobre as iniciativas e ações formativas para os professores nos sítios eletrônicos das IESs, o que corrobora com a não sistematização das atividades de FD para a comunidade acadêmica.

As propostas de FD assumidas pelas IESs esteve atrelada às concepções de ensino dos participantes da pesquisa que perpassaram as dimensões da formação técnica, profissional, política e experiencial. Houve o predomínio de ações no âmbito da técnica, corroborando o status quo existente em relação ao positivismo e ao tecnicismo presente na formação em saúde. Como meio de ruptura do status quo, o Estado deveria fomentar políticas e programas de fortalecimento dos processos de FD dentro e fora das IESs.

As IESs, portanto, devem assumir todas as dimensões do trabalho docente, para a construção e desenvolvimento de propostas de formação, e precisam ser estimuladas para formação integral do professor universitário, pois se contrapõem e complementam, reforçando o papel de professor estratégico e reflexivo indispensável para a formação dos estudantes.

Deve-se repensar e reestruturar a atividade docente, considerando os professores como educadores e críticos das teorias instrumentais da educação, para que possam

colaborar com o repensar das tradições e das condições que os têm impedido de assumir seu papel de profissionais ativos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa G. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2003.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3238/2662>. Acesso em: 20 dez. 2020.

AURÉLIO. **Dicionário online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 24 out. 2020.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/nbYkTDs3L33KThkmpgMRB4k/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; RUIZ-MORENO, Lidia; MAIA, José Antônio; GERAB, Irani; ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux; ROSALEN, Marilena Aparecida de Sousa; MONTEIRO, Ana Clédina Rodrigues. A disciplina formação didático-pedagógico em saúde na pós-graduação stricto sensu da UNIFESP/EPM: uma proposta em foco. *In*: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. **Docência em saúde: temas e experiências**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014. p. 204-216.

BORGES, Marcos C; MIRANDA, Carlos H.; SANTANA, Rodrigo C; Bollela, VALDES R. Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de aprendizado na formação profissionais de saúde. **Revista de Medicina**, Ribeirão preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.usp.br/rmrp/article/view/86685>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 1.133 de 7 de outubro de 2001. **Dispõe as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação de Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres

humanos. Brasília: CNE, 2012b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01 de junho de 2010**. Normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Portaria interministerial n. 2.101, de 3 de novembro de 2005**. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – para os cursos de Graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

CAMPBELL, Narelle; WOZNIAK, Helen; PHILIPH, Robyn L; DAMARELL, Raechel A. Peer-supported faculty development and workplace teaching: an integrative review. **Medical Education**, Londres, v. 53, n. 10, p. 979-988, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6771963/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

CHAVES, Sandramara Matias. Processos avaliativos no ensino superior: do oculto ao aparente. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Editora América, 2014. p. 95-108.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface: comunicação, educação e saúde**, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 51-61, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/VBDNvtM4XYpbcvWvHkXb4Dz/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2020.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 21-30, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/4L7MsSwzrbRdWxbzNpqnL4h/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. *et al.* **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p.789-802, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Cortez: São Paulo, 2003.

CRUESS, Richard L; CRUESS, Sylvia R; STEINERT, Yvonne. Medicine as a Community of Practice: Implications for Medical Education. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 93, n. 2, p. 185-191, 2018. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2018/02000/medicine_as_a_community_of_practice_implications.19.aspx. Acesso em: 18 fev. 2020.

FORESTI, Miriam Celí Pimentel Porto; TORALLES-PEREIRA, Márcia Lúcia. Qualidade da docência universitária e formação docente em programas de pós-graduação em saúde: a experiência da UNESP, *campus* de Botucatu. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. **Docência em saúde: temas e experiências**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014. p. 255-268.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira *et al.* Teaching in health: perceptions of graduates of a nursing specialization course. **Interface: comunicação, educação e saúde**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 427-436, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0391>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectiva sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>. Acesso em: 05 out. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>. Acesso em: 06 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991. p. 09-32.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEWIS, Dana Lewis; STEINERT, Yvonne. How Culture is Understood in Faculty Development in the Health Professions: a scoping review. **Academic Medicine**,

Philadelphia, v. 95, n. 2, p. 310-319, 2020. Disponível em:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31599755/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 61-78.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso; ANTONIAZZI, João Humberto; SKELTON-MACEDO, Mary Caroline; HADDAD, Ana Estela. Odontologia e docência universitária: formação pedagógica do docente do curso de Odontologia – estado da arte. *In*: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvania Helena. **Docência em saúde**: temas e experiências. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014. p. 217-235.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no ensino superior e formação por competência. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1275-1297, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1275-1297>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MAGALHÃES, Solange Magalhães Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à *expertise*. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e práxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: América, 2014. p. 109-136.

MORAES, Bibiana Arantes; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Desafios e potencialidades de programas de reorientação da formação em saúde. **Psicologia, diversidade e saúde**, Salvador, v. 8, p. 229-239, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v8i2.2400>. Acesso em: 17 set. 2020.

MORAES, Bibiana Arantes; VIEIRA, Mariana Sousa Nunes; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. A influência de programas de reorientação da formação em cursos da área da

saúde. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 623-636, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/demetra.2017.28665>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MORAES, Bibiana Arantes; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Curriculum changes in health training from health training reorientation programs. **International Journal of Health Science**, v. 3, p. 2-12, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.159382331014>. Acesso em: 07 out. 2020.

MASETTO, Marcos T. Desafios para reinventar a formação dos docentes universitários para o século. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55946>. Acesso em: 16 set. 2020.

NOWELL, Lorelli S; NORRIS, Jill M; WHITE, Deborah E; MOULES, Nancy J. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. **International Journal of Qualitative Methods**, Alberta, v. 16, n.1, p. 01-13, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

OLIVEIRA, Juliane. Estado da arte na formação continuada de professores do ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14761-14775, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/34117/BJDV5N9-077>. Acesso em: 25 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RUSHING, Gregory D; MOKADAM, Nahush A. Faculty Development: using education for career advancement. **Thoracic Surgery Clinics**, Philadelphia, v. 29, n. 3, p. 321-328, 2019. Disponível em: [10.1016/j.thorsurg.2019.03.009](https://doi.org/10.1016/j.thorsurg.2019.03.009). Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, Geovannia Mendonça; BATISTA, Sylvia Helena Sousa da Silva. Teaching, Pro-Saúde and PET-Saúde: narratives of an interprofessional practice. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 22, n. sup2, p. 1589-600, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0728>. Acesso em: 14 set. 2020.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 10-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p10-39>. Acesso em: 10 set. 2020.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Fabiana Adrian; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos; LAMPERT, Jadete Barbosa. Desenvolvimento docente na avaliação institucional dos cursos de Medicina no Brasil: espelhos e reflexos nas percepções dos atores. In: LAMPERT, Jadete Barbosa; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos; SILVA, Fabiana Aparecida. **Avaliação de cursos de**

graduação da área da saúde pelo método da roda: investigação avaliativa para tendências de mudanças. Curitiba: Appris, 2019. p. 163-182.

SILVA, Itamar Mendes; Nassim, Jorge Nassim; Najjari, Marcelo Lima. Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p.40-62, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p40-62>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA, Vinício Oliveira; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Produção científica sobre docência em saúde no Brasil. **Saúde e Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 134-147, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S112>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Novos paradigmas na educação. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poésis e práxis, formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Kelps, 2014. p. 221-233.

STAKE, Robert E. Recolha de dados. *In*: STAKE, Robert E. **A arte da Investigação com estudos de casos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. p. 65-85.

STEINERT, Yvonne. Faculty development: from workshops to communities of practice. **Medical Teacher**, Reino Unido, v. 32, n. 1, p. 425-428, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>. Acesso em: 30 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TELLO, César; Almeida, Maria de Lourdes Pinto. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

TOMAZZONI, Gean Carlos; FLORES COSTA, Vânia Medianeira; SCHAURICH, Andressa dos Santos; ESPICH, Denise; GONÇALVES, Talita Posser. O processo de efetivação do servidor: um estudo acerca do estágio probatório nas universidades. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Santa Catarina, v. 10, n. 1, p. 63-78, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2017v10n1p62/33542>. Acesso em: 24 set. 2024.

TRONCON, Luiz Ernesto; BOLLELA, Valdes R; BORGES, Marcos C; Rodrigues, Maria de Lourdes V. A formação e o desenvolvimento docente para os cursos das profissões da saúde: muito mais que o domínio de conteúdos. **Revista de Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 245-248, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86561>. Acesso em: 18 dez. 2020.

TRONCON, Luiz Ernesto de Almeida *et al.* Experiência de formação docente na pós-graduação e pesquisa em educação: projeto Capes Pró-Ensino na Saúde da Faculdade

de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 22, supl. 1, p. 1493-1504, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/wXhhVGMvwpZRVGTghmynxvs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 fev. 2021.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; SORDI, Mara Regina Lemes. University teachers' development: an (im)possible task? **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/PMS5QC5x6Bf6N8tLHsQbhrC/?format=pdf&lang=en>.

Acesso em: 15 dez. 2020.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TVSRgD6L3cR6N7YKfFzqXrt/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ZABALZA, Miguel Angel. Os professores universitários. In: ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-144.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; GOMES, Ricardo Zanetti. O professor e a arte de avaliar no ensino médico de uma universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 05-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Nt7WCPLJ7PqpqhPYbfhLp5P/?lang=pt>.

Acesso em: 20 jan. 2021.

Recebido em: 17/05/2021

Aprovado em: 10/02/2024

Publicado em: 27/09/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.