

CURSO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA PARA PRÁTICA DA PRECEPTORIA E DOCÊNCIA: APLICABILIDADE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE MEDICINA

COURSE FOR DEVELOPING PEDAGOGICAL COMPETENCE FOR PRECEPTORY AND TEACHING PRACTICE: APPLICABILITY IN THE DAILY LIVES OF A MEDICAL SCHOOL

CURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA DE PRECEPTORÍA Y PRÁCTICA DOCENTE: APLICABILIDAD EN LA VIDA DIARIA DE UNA ESCUELA MÉDICA

Terezinha Soares Biscegli*, Hélio Aquaroni Farão Gomes**, Rodolfo Barban**, Ricardo Alessandro Teixeira Gonsaga***

Resumo

Introdução: A formação de professores é assunto rotineiro na literatura. Existe uma tendência no sentido de conscientizar o professor universitário de que sua função como docente de ensino superior é uma profissão e requer capacitação específica. Na área médica, o conceito de um bom professor depende de sua boa reputação na sua especialidade e de sua formação pedagógica. Objetivos: Descrever os resultados da aplicação de um curso de desenvolvimento de docentes, assessores técnicos e preceptores e o grau de satisfação dos mesmos com essa iniciativa da IES. Material e Método: Estudo transversal, descritivo, quantitativo, realizado através da aplicação de um "questionário estruturado não disfarçado" aos orientadores de ensino do curso de Medicina UNIFIPA, da cidade de Catanduva-SP, no período de junho a outubro/2019. Os resultados foram expressos em nº e %. Resultados: Estratégias mais usadas: aula expositiva dialogada (60,7%); estudo dirigido/estudo caso (39,3%); solução de problemas/seminário (32,1%) e as menos usadas foram: painel/simpósio (7,1%); oficina/estudo de meio (3,6%); fórum (1,8%). Instrumentos mais usados: prova teórica-dissertativa/objetiva (53,6%); discussão caso clínico (44%); OSCE (21,4%); seminário (17,9%) e os menos usados foram: MCQ (7,2%); EMI (3,6%); Viva voice, Logbook e TOACS (1,8%). Conclusões: O presente estudo permitiu concluir que o grau de satisfação dos orientadores de ensino foi altamente satisfatório, cumprindo com o propósito de melhorar seus desempenhos. Os resultados auxiliaram na elaboração de um diagnóstico situacional deste inovador processo institucional e sugerem a necessidade de se ampliar os programas de desenvolvimento docente de forma a capacitar a totalidade do seu quadro de orientadores.

Palavras-chave: Preceptoria. Capacitação em serviço. Educação médica. Estratégias de ensino-aprendizagem. Avaliação educacional.

Abstract

Introduction: Teacher training is a routine subject in the literature. There is a tendency to make the university professor aware that his function as a higher education teacher is a profession and requires specific training. In the medical field, the concept of a good teacher depends on his good reputation in his specialty and his pedagogical training. Objectives: To describe the results of the application of a course of development of teachers, technical advisors and preceptors and their degree of satisfaction with this initiative of the IES. Material and Method: Cross-sectional, descriptive, quantitative study, conducted through the application of a "structured questionnaire not disguised" to teaching advisors of the course of Medicine UNIFIPA, in the city of Catanduva-SP, from June to October/2019. The results were expressed in numbers and %. Results: Most used strategies: lecture dialogue (60.7%); directed study/case study (39.3%); problem solving/seminar (32.1%) and the least used were: panel/symposium (7.1%); workshop/media study (3.6%); forum (1.8%). Most commonly used instruments: theoretical-dissertative/objective test (53.6%); clinical case discussion (44%); OSCE (21.4%); seminar (17.9%) and the least used instruments were: MCQ (7.2%); EMI (3.6%); Viva voice, Logbook and TOACS (1.8%). Conclusions: The present study allowed the conclusion that the degree of satisfaction of the teaching counselors was highly satisfactory, fulfilling the purpose of improving their performances. The results helped in the elaboration of a situational diagnosis of this innovative institutional process and suggest the need to expand the teacher development programs in order to empower the whole of its guiding staff.

Keywords: Preceptorship. In-service training. Medical education. Teaching-learning strategies. Educational evaluation.

Resumen

Introducción: La formación del profesorado es una asignatura habitual en la literatura. Hay una tendencia a que los profesores universitarios sean conscientes de que su papel como docentes de educación superior es una profesión y requiere una formación específica. En el campo de la medicina, el concepto de un buen maestro depende de su buena reputación en su especialidad y de su formación pedagógica. Objetivos: Describir los resultados de la aplicación de un curso para el desarrollo de docentes, asesores técnicos y preceptores y el grado de satisfacción de los mismos con esta iniciativa de la IES. Material y Método: Estudio transversal, descriptivo, cuantitativo, realizado mediante la aplicación de un "cuestionario estructurado no encubierto" a los asesores docentes

* Pediatra, doutora em Medicina pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenadora do curso de Medicina do Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA). Catanduva-SP. Contato: terezhinhabiscegli@yahoo.com.br

** Acadêmicos do curso de Medicina do Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA).

*** Médico. Mestrado em Ciências da Cirurgia pela Universidade Estadual de Campinas. Doutorando em Ciências da Cirurgia pela Universidade Estadual de Campinas. Docente nível II do curso de Medicina do Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA). Catanduva-SP. Contato: novo02@uol.com.br

del curso de Medicina UNIFIPA, en la ciudad de Catanduva-SP, de junio a octubre/2019. Los resultados se expresaron en número y %. Resultados: Estrategias más utilizadas: clase de diálogo (60.7%); estudio dirigido/estudio de caso (39.3%); resolución de problemas/seminario (32.1%) y los menos utilizados fueron: panel/simposio (7.1%); taller/estudio de medio ambiente (3.6%); foro (1.8%). Instrumentos más utilizados: ensayo teórico/ensayo objetivo (53,6%); discusión de casos clínicos (44%); OSCE (21,4%); seminario (17,9%) y los menos utilizados fueron: MCQ (7,2%); EMI (3,6%); Viva voice, Logbook y TOACS (1.8%). Conclusiones: El presente estudio nos permitió concluir que el grado de satisfacción de los asesores docentes fue muy satisfactorio, cumpliendo el propósito de mejorar su desempeño. Los resultados ayudaron en la elaboración de un diagnóstico situacional de este innovador proceso institucional y sugieren la necesidad de ampliar los programas de desarrollo docente para calificar a todo el personal de asesores.

Palabras clave: Preceptoría. Entrenamiento en servicio. Educación médica. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Evaluación educativa.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é assunto rotineiro na literatura e existe uma tendência no sentido de conscientizar o professor universitário de que sua função como docente de ensino superior é uma profissão e, sendo assim, requer capacitação específica e não apenas um diploma de bacharel, um título de mestre/doutor ou um bom desempenho no exercício de determinada profissão. A sociedade vem passando por grandes transformações e o conhecimento não é mais apanágio de universidades e professores. Na atual conjuntura é necessário que o educador seja membro ativo na construção do conhecimento. Essa transformação se projeta na carreira docente através de novas exigências, tais como a formação continuada dos profissionais, novas capacitações, adaptabilidade ao novo e reconversão profissional¹.

Todo esse processo desencadeia uma mudança no currículo e nos projetos pedagógicos, exigindo que os professores reflitam sobre o sentido das aulas e até mesmo sobre a necessidade da presença física dos alunos².

Segundo Masetto³, o processo de ensino-aprendizagem é uma etapa de crescimento e desenvolvimento de um indivíduo em sua totalidade, o que envolve no mínimo quatro grandes áreas: cognitiva; afetiva emocional; de habilidades; de atitudes ou valores. Sendo assim, além da modificação na organização curricular do curso, é necessário um investimento na contratação e formação pedagógica dos professores em atividade; foco na metodologia de aprendizagem, com ênfase na metodologia ativa e na aprendizagem permanente.

Cunha⁴ já entra mais especificamente na formação do docente universitário, comentando que o professor do ensino superior, diferentemente dos outros graus de ensino, se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho. A ideia de que "quem sabia fazer" também "sabia ensinar" deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes.

Transportando para a área médica, um bom professor seria aquele médico com boa reputação em sua especialidade, não importando sua competência como docente. Felizmente, nos dias atuais, este conceito está mudando. O docente não deve ser apenas o especialista que ensina, mas um profissional de aprendizagem, incentivando e colaborando com o estudante para o seu aprendizado. Para tanto, o médico que exerce função docente, como o preceptor, deve dominar formas de promover a aprendizagem, com metodologias ativas e uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como ter domínio de ambientes virtuais e coletivos de aprendizagem. Além disso, deverá rever e adaptar seu conceito de avaliação, que passa a ser visto como elemento motivador da aprendizagem do aluno e como um indicador da competência docente desse profissional¹.

Dessa forma, a formação pedagógica do futuro docente na universidade deve ser considerada um processo de extrema importância, pois é por meio dela que ele se qualifica para o exercício do magistério, possibilitando-lhe tornar-se capaz de transformar sua prática⁵. Nesse processo, o docente médico destaca-se, visto que a prática docente na formação médica se baseia na reprodução de modelos considerados válidos, aprendidos anteriormente, e na experiência prática⁶.

De acordo com Costa⁷, um dos itens primordiais para o aprimoramento da docência médica é planejar uma formação pedagógica que integre experiências e vivências docentes com discussão e debates de princípios teóricos de educação, oferecendo aos professores uma luz e ajudando-os a analisar criticamente suas ações e experiências docentes, para que consigam encontrar novos e melhores caminhos para seu trabalho.

Analisando o processo de ensino-aprendizagem de forma ainda mais abrangente, além dos docentes, existem outros profissionais que atuam orientando alunos e residentes em atividades de prática profissional: são os corriqueiramente nomeados de “preceptores”. A preceptoria em saúde é uma prática pedagógica que ocorre no ambiente de trabalho e formação profissional, no momento do exercício clínico, conduzida por profissionais da assistência, com cargo de professor ou não, com o objetivo de construir e transmitir conhecimentos relativos a cada área de atuação, bem como auxiliar na formação ética e moral dos alunos, internos e residentes, estimulando-os a atuar no processo saúde-doença-cuidado, em seus diferentes níveis de atenção, com responsabilidade social e compromisso com a cidadania. Sua principal função é ensinar a clinicar, mas também aconselhar, inspirar e influenciar o aluno em seu desenvolvimento, assim como auxiliá-lo em sua formação ética como um futuro profissional^{8,9}.

Não obstante, pouco adiantam as diretrizes se os responsáveis pela formação dos futuros profissionais não estiverem cientes e conhecedores desses norteadores, bem como determinados a atingi-los. Nesse aspecto, cabe às instituições tomar para si a responsabilidade de preparar esses formadores, criando, por meio da gestão, políticas que definam formação, avaliação e monitoramento do preceptor, possibilitando atender os requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁰. É desejável que o profissional inculcado dessa função esteja sensibilizado e qualificado para isto¹.

Côncios da responsabilidade da IES na capacitação de seus orientadores de ensino e sabedores de que o Curso de Desenvolvimento de Competência Pedagógica para Prática da Preceptoria e Docência¹¹ constitui um exemplo desta empreitada, o curso de Medicina do Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA)

vem investindo nesta proposta desde 2017, tendo graduado em dois anos, 82 dos profissionais ligados ao seu quadro de ensino. Trata-se de um curso de “Aperfeiçoamento em Educação em Saúde”, dirigido ao profissional da área da saúde vinculado à Rede de Atenção à Saúde do SUS. Tem como principal objetivo desenvolver modelos de curso que promovam a aquisição/aperfeiçoamento de competências pedagógicas de médicos, docentes ou profissionais da saúde, que atuam como preceptores em Estágio Supervisionado e Programas de Residência.

Dessa forma, o objetivo do presente estudo é descrever os resultados da aplicação do referido curso e o grau de satisfação dos docentes, assessores técnicos e preceptores (médicos do corpo-clínico dos hospitais da Fundação Padre Albino e contratados da Rede Pública de Saúde), grupo este que doravante será chamado de “orientadores de ensino”.

MATERIAL E MÉTODO

Estudo transversal, descritivo, quantitativo, realizado através da aplicação de um “questionário estruturado não disfarçado” aos orientadores de ensino do curso de Medicina UNIFIPA, da cidade de Catanduva-SP, no período de junho a outubro de 2019. O questionário abordou dados de identificação e dados relacionados ao “Curso de Desenvolvimento de Competência Pedagógica para Prática da Preceptoria e Docência”. O referido curso, ministrado pela UNESP de Botucatu¹¹ e patrocinado totalmente pela UNIFIPA nos anos de 2017 e 2018, foi desenvolvido em ambiente presencial e virtual de aprendizagem, em um período máximo de seis meses para cada turma, com carga horária total de 180 horas, desenvolvidas em atividades presenciais (60 horas) e atividades de Ensino a Distância (120 horas). Seu objetivo era a capacitação dos profissionais da área da saúde (docentes, assessores técnicos, médicos do corpo-clínico dos hospitais da FPA e contratados da Rede Pública) que atuam como orientadores de alunos e residentes deste curso de Medicina em atividades práticas assistenciais.

O questionário esteve constituído de doze questões, com várias alternativas relativas à capacitação pelo referido curso, além da opção de “especificar”.

A coleta dos dados foi realizada pelos acadêmicos pesquisadores, especialmente treinados para este fim. A abordagem dos entrevistados era feita de forma individual. Após esclarecimento e autorização através de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os orientadores de ensino foram instruídos a responder as questões assinalando uma ou mais das opções oferecidas e foram marcados data e local para a devolução do questionário preenchido.

Foram incluídos no estudo todos os orientadores de ensino atuantes no curso no período da pesquisa. Por outro lado, foram excluídos os que estavam afastados das atividades durante o período da coleta de dados ou os que se recusaram a participar da pesquisa.

As variáveis analisadas foram: categoria e tempo de atuação; formação; principal disciplina ou área de atuação; motivo da participação; estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação usados antes e após o curso; aplicação prática e contribuição dos conhecimentos adquiridos; opinião sobre a importância e a frequência de cursos do gênero.

Os dados coletados foram armazenados em planilha do *Microsoft Office Excel*. Os resultados foram expressos em número e porcentagem.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UNIFIPA sob o parecer nº 3.027.693 e CAAE nº 01737018.7.0000.5430.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 56 (70%) dos 80 orientadores que foram graduados pelo curso de desenvolvimento em questão (27 em 2017 e 29 em 2018).

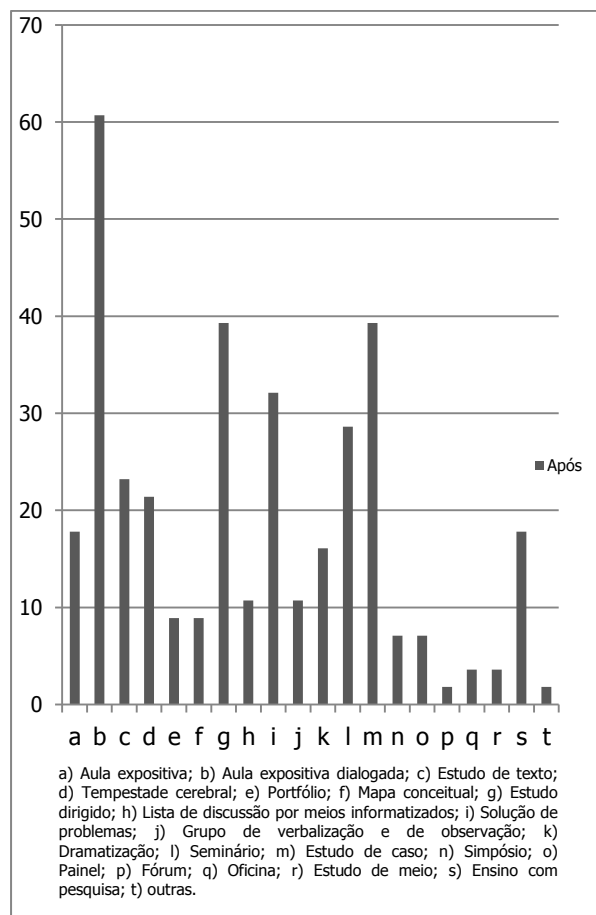
A Tabela 1 apresenta a distribuição das respostas dos orientadores de ensino relativas aos dados de identificação.

O Gráfico 1 mostra a distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA, de Catanduva-SP, relativas à aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem, após realização dos cursos de desenvolvimento ministrados em 2017 e 2018.

Tabela 1 - Distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA, de Catanduva-SP, relativas aos dados de identificação, no período de junho a outubro de 2019

Indicadores	Opções	N	%
Categoria de atuação	Docente	50	89,3
	Assessor técnico	04	7,10
	Preceptor	02	3,60
Tempo de atuação	Menos de 5 anos	10	17,8
	De 5 a 10 anos	15	26,8
	Mais de 10 anos	31	55,4
Formação básica	Medicina	37	66,0
	Enfermagem	02	3,60
	Biológicas	11	19,6
	Farmácia	01	1,80
	Outra	03	5,40
Atua nas séries	Somente 1ª à 4ª série	19	33,9
	Somente Internato	06	10,7
	Ambos	31	55,4
Área de atuação na 5ª. e 6ª. séries	Clínica Médica	11	19,6
	Cirurgia	11	19,6
	Pediatria	07	12,5
	Saúde Coletiva	03	5,40
	Saúde Mental	01	1,80
	Urgência/Emergência	01	1,80
Área de atuação da 1ª. à 4ª. séries	Ciências Básicas	15	26,8
	Ciências Humanas	07	12,5
Motivo da capacitação	Por livre arbítrio	49	87,5
	Por sentir-me pressionado	07	12,5

Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA, de Catanduva-SP, acerca das estratégias de ensino-aprendizagem, após realização dos cursos de desenvolvimento ministrados em 2017 e 2018



O Gráfico 2 apresenta a distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA, de Catanduva-SP, relativas ao uso de instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes, após realização dos cursos de desenvolvimento ministrados em 2017 e 2018.

A Tabela 2 apresenta a distribuição das respostas dos orientadores relativas à aplicação dos métodos de ensino-aprendizagem e dos instrumentos de avaliação do desempenho do aluno e também a motivação/incentivo e desmotivação/restrrição à prática dos mesmos.

Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA, de Catanduva-SP, sobre os instrumentos de avaliação do desempenho estudantil, após realização dos cursos de desenvolvimento ministrados em 2017 e 2018

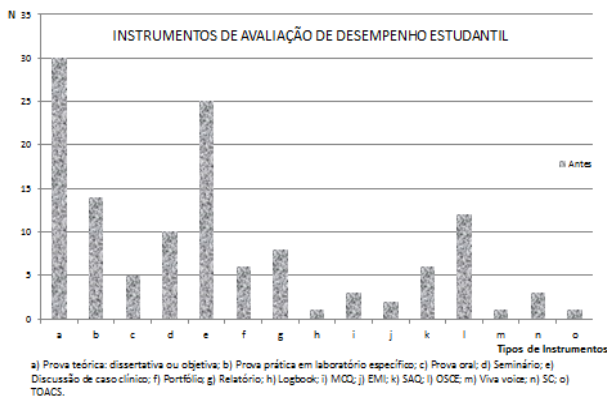


Tabela 2 - Distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA, de Catanduva- SP, relativas à aplicação dos métodos de ensino-aprendizagem e dos instrumentos de avaliação do desempenho do aluno, após a realização dos cursos de capacitação de 2017 e 2018, bem como a motivação/incentivo e desmotivação/restrrição à prática dos mesmos

Estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação			
Indicadores	Opções	N	%
Aplicação das estratégias	Em todas as aulas	13	23,2
	Na maioria das aulas	23	41,1
	Em algumas aulas	01	01,8
	Não tenho aplicado	19	33,9
Aplicação dos instrumentos	Mantive o usado antes	17	30,4
	Aderi no máximo a dois novos	26	46,4
	Aderi a três ou + novos	12	21,4
	Não faço avaliação na minha atividade	01	01,8
Motivação/incentivo	Praticidade	03	05,4
	Aprendizado dos alunos	34	60,7
	Seguir tendência atual do ensino	04	07,1
	Troca de informações docente/discente	05	08,9
	dois ou mais delas	10	17,9
Desmotivação/restrrição	Necessidade planejamento antecipado de aulas	13	23,2
	Baixa receptividade dos alunos	20	35,7
	Acomodação métodos antigos/estresse/adaptação novos métodos	14	25,0
	Necessidade de materiais não disponíveis	04	07,2
	dois ou mais delas	05	08,9

A Tabela 3 mostra a distribuição das respostas dos orientadores de ensino relativas ao grau de satisfação com cursos de desenvolvimento e capacitação pedagógica, a contribuição para melhora da atuação no ensino médico e a frequência recomendada para a aplicação dos mesmos.

Tabela 3 - Distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA, de Catanduva-SP, no período de junho a outubro de 2019, relativas ao grau de satisfação com cursos de desenvolvimento e capacitação pedagógica, contribuição na atuação de ensino e a frequência recomendada para a aplicação dos mesmos

Grau de satisfação	N	%
Zero	00	00
Um	00	00
Dois	04	07,2
Três	15	26,8
Quatro	19	33,9
Cinco	18	32,1

Contribuição para melhorar atuação profissional (0 a 5)	N	%
0	00	0,00
1	00	0,00
2	04	07,2
3	15	26,8
4	19	33,9
5	18	32,1

Cursos de capacitação melhoram o desempenho profissional?	N	%
Sim	50	89,3
Não	00	0,00
Depende do tema/tipo	06	10,7

Frequência de aplicação	N	%
Mais de 1 por ano	02	03,6
Pelo menos 1 vez por ano	19	33,9
1 a cada 2 anos	22	39,3
1 a cada 5 anos	13	23,2

DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 56 (70%) dos 80 orientadores que foram graduados pelo curso de desenvolvimento em questão. Deles (Tabela 1), 66% eram médicos, 19,6% biólogos e os restantes enfermeiros, farmacêuticos e outros profissionais da saúde ou mesmo de outras áreas. A maioria dos participantes (89,3%) era contratada pela IES na função de docente, embora não tivessem formação específica na área da Educação. Aproximadamente 80% do total dos entrevistados atuava na IES há mais de cinco anos.

Estudo desenvolvido em uma universidade paulista que objetivou investigar a formação pedagógica de 53 orientadores de ensino de Medicina em relação à realização, tipo, pontos positivos e negativos e saberes presentes na formação, constatou que a maioria dos pesquisados não teve capacitação em docência, mas recebeu alguma formação em disciplinas pedagógicas, cursadas em pós-graduação. Dos entrevistados, 56,6% relataram entre 10-29

anos de experiência docente, 92,5% trabalhavam 20 ou 40 horas por semana e apenas 5,7% possuíam contrato de dedicação exclusiva com a universidade. Dos 35 professores, 62,86% não tiveram formação em docência no início da carreira. Entretanto, 71,7% dos entrevistados relataram ter tido algum tipo de formação docente, após um tempo variável de experiência docente na universidade. É digno de nota o fato de alguns professores possuírem cursos específicos da área da Educação, como os três (7,9%) com Mestrado e dois (5,3%) que cursaram Especialização nessa área¹².

Relativo ao motivo pelo qual participou do curso de que trata a investigação, quase a totalidade dos entrevistados (87,5%) referiu que a opção foi a participação por vontade própria, sem qualquer tipo de pressão por parte da IES.

Considerando a série de atuação de nosso profissional durante os seis anos do curso, mais de 50% (55,4%) atuam tanto no ciclo básico (1ª a 4ª série), quanto no internato (5ª e 6ª séries); aproximadamente um terço deles tem atividades somente no básico e apenas 10% especificamente no internato.

O Gráfico 1 mostra a distribuição das respostas dos orientadores de ensino do curso de Medicina/UNIFIPA relativas à aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem, após realização dos cursos de desenvolvimento. Nele pode ser observado que as estratégias mais usadas são a aula expositiva dialogada (60,7%), seguida do estudo dirigido e estudo de caso (39,3% cada), solução de problemas, seminário (32,1%); as menos usadas são painel e simpósio (7,1% cada), oficina e estudo de meio (3,6% cada) e, finalmente, fórum (1,8%).

Outro artigo¹³, cuja coleta de dados foi realizada com os primeiros 40 colaboradores de ensino, imediatamente após terem frequentado o mesmo curso de capacitação promovido pela IES em 2017, mostrou que os mesmos, naquela ocasião, estavam usando em maiores proporções as estratégias de ensino-aprendizagem ministradas que na oportunidade da investigação atual. Eram elas: aula expositiva dialogada (100%); Estudo dirigido e Estudo de caso (54,9%); Seminário (49,3%); Estudo de texto (42,3%); *Team based learning*; *Problem based learning* (29,6%); Estudo com pesquisa (26,8%);

Lista de discussão por meios informatizados, Grupo de verbalização e observação, Mapa conceitual, Tempestade cerebral, Portfólio, Painel, Fórum, Estudo de meio, Dramatização, Simpósio e Oficina (menos de 15%). Tal fato pode ser justificado pela euforia e satisfação dos colaboradores por terem adquirido novos conhecimentos e a boa vontade de os colocarem em prática. É bem provável que a tal euforia tenha arrefecido com o passar de tempo e talvez com a constatação de que a aplicação de certos métodos inovadores, em algumas disciplinas, não tenha se mostrado mais adequada do que os métodos que usavam anteriormente ao curso, e haverem decidido, então, retornar às velhas práticas.

O Gráfico 2 apresenta as respostas dos colaboradores de ensino relativas ao uso de instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes, antes e após realização dos referidos cursos de desenvolvimento. Nele pode ser observado que os instrumentos mais usados, em ordem decrescente, são: Prova teórica, seja dissertativa ou objetiva (53,6%); Discussão de caso clínico (44%); OSCE (21,4%) e Seminário (17,9%). Já os usados com menos frequência são: MCQ (7,2%); EMI (3,6%); Viva voice, Logbook e TOACS (1,8% cada).

Outro artigo da mesma pesquisadora, Biscegli et al.¹⁴, cuja coleta de dados também foi realizada com os primeiros 40 colaboradores de ensino, imediatamente após terem frequentado o mesmo curso de capacitação promovido pela IES em 2017, da mesma forma mostrou que os mesmos, naquela ocasião, estavam usando em maiores proporções os instrumentos de avaliação de desempenho estudantil ministrados que na oportunidade da investigação atual. Eram eles: Prova teórica (100%); Discussão de caso clínico, Seminário e Prova prática em laboratório próprio (32-39%); Relatório (25%); MCQ, Portfólio e Prova oral (11 e 17%); OSCE, SC, EMI, SAQ e OACS (de 1 a 6%). A provável justificativa para tal constatação é a mesma no que se refere às estratégias de ensino-aprendizagem.

A Tabela 2 registra as respostas dos orientadores de ensino relativas ao uso dos ensinamentos do curso de capacitação de 2017 e 2018, assim como os motivos e restrições à sua prática. Nela observa-se que quase 90% dos orientadores declararam ter realizado o curso de desenvolvimento por livre e espontânea vontade e fica claro

que a maior parte deles (64,3% e 76,8%, respectivamente) está usando as referidas estratégias e instrumentos. Por outro lado, aproximadamente um terço dos colaboradores não aderiu às inovações. Isto, segundo estes últimos, principalmente devido à baixa receptividade dos alunos (35,7%), seguida de acomodação aos métodos antigos e/ou o estresse gerado pela adaptação aos novos métodos (25%) e a necessidade de planejamento prévio (23,2%).

Uma revisão sistemática da literatura (1997-2007), no âmbito da formação docente, especificamente em currículos médicos orientados pela aprendizagem baseada em problemas, por meio de busca, identificação, seleção e análise de estudos nas mais importantes bases de dados¹², identificou que a importância do desenvolvimento docente foi reconhecida em todos os artigos selecionados. A temática é importante para o desenvolvimento e aprimoramento da educação médica, constituindo um grande desafio para a produção científica nacional e internacional.

Revisão integrativa acerca da formação pedagógica dos médicos no contexto da docência ressalta a necessidade de aprimoramento contínuo na formação pedagógica dos docentes e no desenvolvimento de programas de educação permanente e o aprimoramento do corpo docente pela escola⁶. Comenta também que dado o número crescente de faculdades de Medicina e a necessidade de promover ações voltadas à capacitação de professores e orientadores de ensino, as escolas médicas sentem-se responsáveis pela criação de espaços para treinamento e aperfeiçoamento destes profissionais, consonante ao seu projeto pedagógico, garantindo assim o melhor desempenho deles como parte de uma equipe destinada a formar o médico definido pelas DCN e permitindo que os mesmos se conscientizem da necessidade de conhecimento da esfera educacional para um bom desempenho do seu ensino.

Várias investigações¹⁵⁻¹⁸, incluindo uma abrangente revisão de literatura¹⁹, baseada nos resultados obtidos pela autoavaliação realizada por 28 escolas médicas brasileiras (EMBs) integrantes do Projeto de Avaliação de Tendências de Mudanças no Curso de Graduação das Escolas Médicas, da Caem/Abem, acerca do comportamento das escolas segundo as alternativas

predominantes (tradicional, inovadora, avançada) no eixo Desenvolvimento Docente, composto por quatro vetores: Formação Pedagógica; Atualização Técnico-Científica; Participação nos Serviços de Assistência; e Capacitação Gerencial, chegou à conclusão que, apesar da metade das EMBs estudadas neste eixo se considerarem tradicionais, as mesmas reconhecem sua importância e influência no processo de formação do médico, e consideraram o referido processo essencial para dar suporte às mudanças implementadas e garantir a interação entre ensino, serviços e comunidade voltada ao padrão da integralidade. Para o citado grupo de escolas, o Desenvolvimento Docente é o eixo que se encontra mais distante do preconizado para atender às Diretrizes Curriculares.

Estudo com base de dados que descreve um longo intervalo de tempo relacionado à formação docente²⁰ que registrou informações de periódicos de circulação nacional; assim como de análise de documentos que acompanharam a oferta de cursos de capacitação e entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos que participaram da elaboração da política de capacitação no período pesquisado, possibilitou as seguintes conclusões: a oferta dos cursos de capacitação de professores universitários se intensifica progressivamente ao longo dos dez anos investigados, acompanhando a introdução de reformas e medidas de inovação educacional; a capacitação transforma-se na principal iniciativa do órgão que a promoveu para investir na formação técnica dos docentes em serviço, destinando menor atenção à formação regular; a ascensão do prestígio das práticas de capacitação é consequência, entre outros aspectos, da predominância na literatura da tese da (in)competência técnica docente como raiz da produção do fracasso escolar; agentes "capacitadores" revelam a imagem do corpo docente ambivalente: ora interessados e participantes ativos, ora acomodados resistentes à mudanças; por último, o estudo permite interrogar sobre o real impacto dos cursos de capacitação na promoção da qualidade de ensino, considerando-se que as condições sociais para o exercício docente mantêm-se praticamente inalteradas.

Intensivo trabalho que objetivou refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário, a partir da análise do Programa de Estágio e Capacitação Docente, desenvolvido numa universidade

de Campinas, SP, entre 1993 e 2000²¹, concluiu que os programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são necessários, possíveis de serem realizados e capazes de despertar naqueles que deles participam – sejam eles professores iniciantes ou veteranos – maior comprometimento com as questões educacionais; a formação pedagógica do professor universitário deve ultrapassar os limites do desenvolvimento de habilidades práticas, buscando realizar-se de modo a integrar atividades de docência e pesquisa, ou momentos de reflexão e ação; que tais programas podem ter na pós-graduação, em especial no doutorado, um momento privilegiado para sua realização.

Artigo que apresenta os resultados de um estudo realizado numa escola pública de um dos municípios de São Paulo, durante três anos²², relativo ao preparo (capacitação) dos professores diante da implantação de ações de melhoria, apontam que a proposição de programas de capacitação e/ou orientações de preparo dos professores é interessante, mas que contemple todos os docentes que compõem o quadro institucional no momento e não apenas uma classe específica, como foi o caso da pesquisa em questão.

Publicação originária de um trabalho que estava em desenvolvimento em Uberlândia-MG, cujo objetivo era verificar as contribuições de ações formativas desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia no que se referia às concepções e práticas avaliativas dos seus docentes, comenta que, apesar de no momento de redação do artigo ser ainda uma análise parcial, tendo em vista que a fase de coleta de dados ainda não estava finalizada, já apresentava indícios de que as ações formativas podem sim promover mudanças nas concepções dos professores e em suas práticas no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, é importante que as IES promovam permanentemente ações voltadas para o desenvolvimento profissional dos seus docentes²³.

Estudo desenvolvido em uma universidade da cidade de São Paulo²⁴, com objetivo de avaliar a forma de capacitação do corpo docente de várias instituições de ensino públicas e privadas da área da saúde, concluiu que existe a necessidade de redimensionar a formação docente nas universidades, resgatando o papel da

aprendizagem como construção e reconstrução de saberes, articulando-se diretamente com as reflexões atuais acerca da Problematização, da Aprendizagem Baseada em Problemas, do ensino à distância e das competências pedagógicas na perspectiva das inovações.

Considerando a distribuição das respostas dos nossos orientadores de ensino relativas à aplicação dos métodos de ensino-aprendizagem e dos instrumentos de avaliação do desempenho do aluno, após a realização dos cursos e capacitação de 2017 e 2018, bem como a motivação/incentivo e desmotivação /restrição à prática dos mesmos (Tabela 3), verifica-se que aproximadamente 90% dos orientadores de ensino concederam conceitos 3, 4 ou 5 para a satisfação com o curso, refletindo que essa iniciativa da IES contribuiu de forma gratificante para suas funções na IES e melhorando de maneira significativa seu desempenho profissional na área do ensino médico.

Pesquisa realizada em Porto Velho, RO¹⁵, que visou analisar a formação e prática pedagógica do médico-professor situada no contexto dos cursos de Medicina das três instituições de ensino superior que oferecem a formação médica tendo como referência as percepções dos próprios médicos-professores, permitiu identificar que os saberes docentes são construídos com as vivências de cada professor e não necessariamente por meio de cursos específicos. Concluiu que os médicos-professores estão satisfeitos com o seu conhecimento e a experiência adquirida durante os anos de docência. Para os entrevistados, ter uma formação docente específica não é um pré-requisito para ser um “bom” professor de Medicina.

Uma investigação científica foi realizada numa Universidade Federal do Rio de Janeiro, relativa à experiência de formação pedagógica de preceptores médicos da escola, e também da rede de saúde do município do Rio de Janeiro. A citada pesquisa foi processada através de um curso de educação continuada estruturado em três módulos temáticos: educação, trabalho e saúde e desenvolvido em 180 horas de encontros presenciais e a distância, com base em situações-problema que representavam a rotina do preceptor médico no serviço público de saúde. Finalizando, os autores concluíram que a apropriação de técnicas de ensino e de avaliação referenciadas nas correntes críticas da educação, a valorização da função do preceptor e a mobilização das

capacidades individuais e sociais de transformação das práticas assistenciais e educacionais mostraram-se aspectos relevantes das avaliações analisadas¹⁶.

Trabalho desenvolvido com 115 professores da Universidade Estadual de Minas Gerais¹⁷, que investigou o processo de desenvolvimento docente para atuação em currículos que utilizam Métodos Ativos para a formação do médico, relata que maioria dos entrevistados fez curso de especialização na área de educação, porém, uma boa parte não recebeu um preparo formal. Descrevem também as experiências vivenciadas sem o preparo formal e enfatizam o auto preparo, quer pela intuição, quer por meio da própria prática ou a partir de observação de outros professores quando eram estudantes ou ainda a observação de outros colegas docentes. Dentre as dificuldades, há uma ênfase na desvalorização docente que é reforçada pela falta de reconhecimento, pelos baixos salários e conseqüentemente pela falta de tempo, uma vez que o professor se sente obrigado a assumir outras atividades além da docência. Eles são veementes ao apontar a importância de se introduzir estes programas no Projeto Político Pedagógico, o que possibilita sua inserção na carga horária e sua obrigatoriedade, além de um planejamento que favoreça a objetividade, a prática e a utilização de estratégias que os tornem mais significativos.

Publicação de pesquisadores de uma universidade pública de Marília-SP¹⁸ que questionou a importância de Programas de Educação Continuada para docentes e tutores de suas faculdades de Medicina e Enfermagem, observou que 92,3% dos tutores e 100% dos docentes atribuem valor positivo a esta atividade institucional, considerando relevante a participação nesse tipo de capacitação.

Artigo publicado por estudiosos de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, que oferece curso de capacitação semelhante ao aplicado aos nossos docentes e preceptores de ensino, cujo instrumento viabilizador da pesquisa foi um questionário eletrônico e da análise das respostas, concluiu que os preceptores assumiram uma ruptura de padrões tradicionais de ensino, passando a atuar como protagonistas de mudanças que viabilizam um ensino médico inovador, nos moldes das atuais necessidades da sociedade brasileira¹.

Resultados de uma pesquisa realizada em uma universidade pública de Goiânia-GO⁷ mostraram que os professores de Medicina investigados relataram ter vivenciado dificuldades relativas à não formação em docência e, por conta disso, veem com clareza o papel significativo que a formação docente representa em sua atuação. Nessa investigação, os professores que tiveram algum tipo "formal" de capacitação docente referiram que o principal ponto positivo foi a atualização em métodos didáticos pedagógicos, tais como técnicas/métodos de ensino, processo ensino-aprendizagem, comunicação, avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno (referido por 71,1% dos professores) e que essa formação privilegia a dimensão técnica da atuação docente e carece da dimensão reflexiva do professor sobre as práticas que executa. Apesar dessa observação, 22,2% dos entrevistados citaram como ponto positivo a ampliação da compreensão da área da educação. Dessa forma, fica claro que alguns professores refletiram sobre a sua experiência prática docente, dando significado a ela. Como principal fator negativo, 85% dos professores consideraram a pequena carga horária cursada, reflexo do desejo de ampliar os conhecimentos na área. Outros pontos negativos relatados foram: falta de atividades práticas nos cursos (25%) e o descompasso entre o conteúdo ministrado e o ensino na área médica (14,29%).

Outros trabalhos da área, incluindo revisões de literatura, citados a seguir^{6,19,20-24}, também são unânimes em concluir sobre a importância e a necessidade de se ter um quadro de profissionais capacitados e competentes no desempenho das funções de ensino-aprendizagem e uma das formas de se atingir essa meta é através do oferecimento pela IES de cursos de capacitação/desenvolvimento de seus docentes ou quaisquer outros tipos de orientadores de ensino.

Especificamente sobre o uso de instrumentos de avaliação do desempenho do aluno, até o presente momento, as publicações são escassas, entretanto, sabe-se que este tipo de avaliação compreende a obtenção de informações sobre os domínios trabalhados na sua educação e treinamento para cumprir diferentes finalidades. Sendo assim, constituem incumbência da escola médica, que deve investir na estruturação de um programa coerente de avaliação, que apresente os atributos de centralização,

institucionalização, uniformização, integração, abrangência e continuidade²⁵.

Conforme constatado na presente investigação, os métodos de ensino-aprendizagem e dos instrumentos de avaliação dos alunos ministrados nos cursos de desenvolvimento de 2017 e 2018 têm representado um progresso nas práticas institucionais de avaliação do aluno, a maior parte dos participantes (76,8%) afirmaram que cursos do mesmo gênero devem ser rotina na IES, com intervalos de no máximo dois anos. Apesar do sucesso dessa iniciativa, ainda existe um longo caminho a ser trilhado no sentido de se promover novos cursos, permitindo a capacitação de todos os colaboradores. Também é preciso implantar um sistema de avaliação programática que possa superar os desafios e dificuldades previsíveis, pois de acordo com pesquisador bastante versado na área²⁵, o bom funcionamento da avaliação programática depende criticamente da participação dos estudantes e dos professores, que devem estar convencidos das vantagens deste esquema.

CONCLUSÃO

Destarte, o presente estudo permitiu concluir que o grau de satisfação dos orientadores de ensino da Medicina/UNIFIPA que foram contemplados com os Cursos de Desenvolvimento de Competência Pedagógica para Prática da Preceptoria e Docência ofertados pela IES nos anos 2017 e 2018 foi altamente satisfatório, cumprindo com o propósito de melhorar seus desempenhos como orientadores de ensino médico. Os resultados auxiliaram a gestão do curso na elaboração de um diagnóstico situacional deste inovador processo institucional e sugerem a necessidade de se ampliar os programas de desenvolvimento docente de forma a capacitar a totalidade do seu quadro de orientadores, proporcionando-lhes segurança em escolher e empregar um maior número e maior diversificação dos métodos ativos de ensino-aprendizagem, bem como dos instrumentos de avaliação de desempenho estudantil.

REFERÊNCIAS

1. Rocha HC, Ribeiro VB. Curso de formação pedagógica para preceptores do internato médico. *Rev Bras Educ Med.* 2012; 36(3):343-50.
2. Nóvoa A. Universidade e formação docente. *Interface Comum Saúde Educ.* 2000; 7:129-38.
3. Masetto MT. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus; 2003.
4. Cunha MA. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação.* 2004; 3(54):525-36.
5. Vasconcelos MLMC. Contribuindo para formação de professores universitários: relato de experiências. In: Masetto M, organizadores. *Docência na universidade.* 4ª. ed. Campinas, SP: Papirus; 2002.
6. Oliveira T, Medeiros RLSFM, Pires MPB, Pinto MJM. Preparação pedagógica para médicos e sua atuação no curso de medicina. *Rev Bras Educ Med.* 2018; 42(3):171-77.
7. Costa NMSC. Formação pedagógica de professores de medicina. *Rev Latino-Am Enfermagem [Internet].* 2010 [acesso em 26 ago. 2019]; 18(1):[07 telas]. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_16.pdf
8. Botti SHO, Rego S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? *Rev Bras Educ Med.* 2008; 32(3):363-72.
9. Missaka H, Ribeiro VMB. A preceptoria na formação médica: subsídios para integrar teoria e prática na formação profissional: o que dizem os trabalhos nos congressos brasileiros de educação médica. *Rev Bras Educ Med.* 2011; 35(3):303-10.
10. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Resolução CNE/CES 3/2014. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de junho de 2014 – Seção 1 – pp. 8-11.*
11. UNESP Botucatu. Curso de Medicina. Curso de desenvolvimento de competência pedagógica para prática da preceptoria e docência. [Internet]. Disponível em: <http://www.fmb.unesp.br/>
12. Rêgo C, Batista SE. Desenvolvimento docente nos cursos de medicina: um campo fecundo. *Rev Bras Educ Med.* 2012; 36(3):317-24.
13. Biscegli TS, Franzin H, Nogueira MJ, Muraishi FYT, Leite SI. Estratégia de ensino-aprendizagem aplicadas a estudantes de um curso de medicina. *Cuid Enferm.* 2018; 12(1):38-44.
14. Biscegli TS, Franzin H, Nogueira MJ, Muraishi FYT, Leite SI. Instrumentos de avaliação do desempenho de estudantes de um curso de medicina. *Cuid Enferm.* 2019; 12(2):192-9.
15. Ferreira CC, Souza AML. Formação e prática do professor de medicina: um estudo realizado na Universidade Federal de Rondônia. *Rev Bras Educ Med.* 2016; 40(4):635-43.
16. Jesus JCM, Ribeiro VMB. Uma avaliação do processo de formação pedagógica de preceptores do internato médico. *Rev Bras Educ Med.* 2012; 36(2):153-61.
17. Almeida MTC. Desenvolvimento docente em métodos ativos de ensino/aprendizagem na formação do médico [dissertação]. São Paulo: Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); 2010.
18. Lazarini CA, Francischetti I. Educação permanente: uma ferramenta para o desenvolvimento docente na graduação. *Rev Bras Educ Med.* 2010; 34(4):481-6.
19. Perim GL. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Rev Bras Educ Med.* 2009; 33(1 Supl. 1):70-82.
20. Perosa G. Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994) (1998). [dissertação]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo; 1998.
21. Pachane GG. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *Publ. UEPG Humanit Sci, Appl Soc Sci, Linguist, Lett Arts, Ponta Grossa.* 2005; 13(1):13-24.
22. Bahia NP. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa, São Paulo* 2009; 35(2):317-29.
23. Silva NL, Bezerra PO, Silva WR. Formação e desenvolvimento docente: em foco a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Ceará: EdUECE; 2014 (Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores; livro 2). [Internet]. [citado em 17 ago. 2019]. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20DESENVOLVIMENTO%20DOCENTE%20EM%20FOCO%20A%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>

24. Machado JLM, Machado VM, Vieira JE. Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. Rev Bras Educ Med. 2011; 35(3):326-33.
25. Troncon LEA. Estruturação de sistemas para avaliação programática do estudante de medicina. Rev Bras Educ Med. 2016; 40(1):30-42.

Envio: 12/03/2020
Aceite: 14/06/2020