

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

DANIELLE ABDEL MASSIH PIO

**ANÁLISE DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURRÍCULO
INTEGRADO E ORIENTADO POR COMPETÊNCIA**

**MARÍLIA
2025**

DANIELLE ABDEL MASSIH PIO

**ANÁLISE DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM
CURRÍCULO INTEGRADO E ORIENTADO POR COMPETÊNCIA**

Relatório de Pós-doutorado realizado na
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências,
Campus Marília, Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da Educação,
Marília/SP.

Supervisora: Profa. Dra. Patrícia Unger
Raphael Bataglia

Marília
2025

RESUMO

Introdução: A Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) adota um currículo integrado e orientado pela competência dialógica, o qual se fundamenta em metodologias ativas, notadamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Problemática. Tendo em vista que em 2024 ocorreu a admissão de 35 novos professores estatutários, após um extenso período sem contratações, e considerando as dificuldades pressupostas na operacionalização desse modelo curricular, a Equipe de Desenvolvimento Docente (EDD) institucional elaborou uma proposta de formação destinada ao acolhimento e capacitação desses profissionais.

Objetivo: O objetivo consistiu em analisar o desenvolvimento de um processo de formação de docentes ingressantes em uma IES pública, considerando o currículo ativo, integrado e orientado por competência na matriz dialógica da instituição.

Métodos: Foi conduzida uma pesquisa qualitativa cujo cenário foi a FAMEMA. Os participantes foram 33 professores recém-contratados que experienciaram a referida formação docente. Para a coleta de dados, utilizaram-se: (1) documentos do processo formativo e materiais avaliativos das oficinas, incluindo a técnica "Que Bom", "Que Pena", "Que Tal"; (2) o perfil de ingresso dos docentes; e (3) entrevistas semiestruturadas com 23 participantes. Os dados coletados foram, subsequentemente, submetidos à Análise de Conteúdo na Modalidade Temática.

Resultados: Os resultados indicam que a formação foi relatada como uma experiência de acolhimento e apresentação institucional, que empregou metodologias ativas (como Oficinas de Trabalho, Fishbowl e TBL) para abordar temáticas centrais, entre as quais se incluíam o Currículo Integrado, a ABP, a Problemática, a Avaliação e a Educação Permanente (EP). A avaliação processual ("Que Bom", "Que Pena", "Que Tal") revelou que os docentes valorizaram a oportunidade de aprofundamento sobre o currículo. Não obstante, entre as fragilidades ("Que Pena"), foi apontada a desarticulação entre essa formação inicial e os espaços contínuos de EP, o que, segundo eles, fomenta a heterogeneidade, além de mencionarem o tempo de estudo como insuficiente. Consequentemente, as sugestões ("Que Tal") convergiram para a necessidade de continuidade do programa, a inclusão de todo o corpo docente e a garantia de carga horária protegida para essa finalidade. Da análise das entrevistas, emergiram quatro temas centrais. O Tema 1 explicitou que a formação inicial, embora considerada "indispensável", é percebida como "insuficiente", denotando uma lacuna entre a teoria e a prática. O Tema 2 concentrou-se nos desafios da práxis, com destaque para a dificuldade no processo de avaliação discente, havendo críticas à rigidez da dicotomia "Satisfatório/Insatisfatório". Em contraponto, o Tema 3 mostrou que, apesar das dificuldades, os docentes reconhecem as potencialidades do modelo e valorizam a colaboração entre pares como um suporte fundamental. Finalmente, o Tema 4

indicou a necessidade de fortalecer a EP, sugerindo ações para engajar docentes resistentes ou com mais tempo de instituição, visando superar a fragmentação percebida. Conclusão: Concluiu-se que o processo de formação foi avaliado como um dispositivo de acolhimento e demonstrou coerência metodológica. Contudo, sua principal fragilidade reside na desarticulação entre este momento inicial e a continuidade de um programa de EP. A formação inicial é, portanto, percebida como insuficiente para a operacionalização da práxis docente. A ausência de um processo contínuo e abrangente é apontada como um fator que contribui para a heterogeneidade das práticas pedagógicas. Desse modo, a consolidação da cultura pedagógica da IES depende de um investimento institucionalizado, contínuo e dialógico na EP.

Palavras-chave: Docentes; Educação Permanente; Aprendizagem Baseada em Problemas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	OBJETIVOS	12
2.1	Objetivo Geral	12
2.2	Objetivos específicos.....	12
3	MÉTODO	13
3.1	Cenário da pesquisa	13
3.2	Participantes	15
3.3	Coleta de dados	15
3.3.1	<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	<i>15</i>
3.3.1.1	<i>Documentos do processo de formação e materiais avaliativos das oficinas</i>	<i>15</i>
3.3.1.2	<i>Caracterização sociodemográfica, de formação e roteiro de entrevista</i>	<i>16</i>
3.4	Análise de dados	16
3.5	Procedimentos éticos	16
4	RESULTADOS.....	17
4.1	Caracterização sociodemográfica e institucional	17
4.2	Relato de Experiência.....	17
4.2.1	<i>Temática: Acolhimento e Apresentação Institucional</i>	<i>18</i>
4.2.2	<i>Temática: Linha de base e expectativas.....</i>	<i>18</i>
4.2.3	<i>Temática: Busca de informações</i>	<i>19</i>
4.2.4	<i>Currículo Integrado (PPC/DCN)</i>	<i>20</i>
4.2.5	<i>Temática: Aprendizagem Baseada em Problemas</i>	<i>20</i>
4.2.6	<i>Temática: Problemática/Espiral Construtivista.....</i>	<i>21</i>
4.2.7	<i>Temática: Avaliação nas metodologias ativas</i>	<i>22</i>
4.2.8	<i>Temática: Portfólio reflexivo</i>	<i>22</i>
4.2.9	<i>Temática: Construção de problemas</i>	<i>23</i>
4.2.10	<i>Avaliação da formação</i>	<i>24</i>
4.3	Entre o "Que Bom", o "Que Pena" e o "Que Tal": avaliação do processo de formação	25
4.3.1	<i>Tema 1: Oportunidade de formação e valorização do professor</i>	<i>25</i>
4.3.2	<i>Tema 2: A proposta formativa como contraponto à heterogeneidade do processo de formação do professor e da participação nestes espaços</i>	<i>26</i>

4.4	Vivenciar para Ensinar: percepções de docentes sobre um processo de formação no currículo ativo.....	27
4.4.1	<i>Tema 1: A Jornada Inicial: A Formação como Base (In)Suficiente para a Prática em Metodologias Ativas.....</i>	28
4.4.2	<i>Tema 2: Desafios da Práxis Docente: Navegando a Avaliação, a Execução do Método e as Demandas Discentes</i>	30
4.4.3	<i>Tema 3: Potencialidades do Modelo e da Colaboração Docente: Rumo a uma Formação Ampliada</i>	31
4.4.4	<i>Tema 4: Horizontes da Educação Permanente: Sugestões para o Aprimoramento Contínuo e Engajamento Docente</i>	32
5	DISCUSSÃO	35
5.1.1	<i>Artigo 1 (Formação docente em um Currículo Integrado e Orientado por Competência: Relato de Experiência).....</i>	35
5.1.2	<i>Artigo 2 (Entre o "Que Bom", o "Que Pena" e o "Que Tal": avaliação de um processo de formação por professores ingressantes em uma instituição pública)</i>	36
5.1.3	<i>Artigo 3 (Vivenciar para Ensinar: percepções de docentes sobre um processo de formação no currículo ativo).....</i>	40
6	Considerações finais	42
7	REFERÊNCIAS	43
	APÊNDICE A – FORMATO DE AVALIAÇÃO DOS PRIMEIROS ENCONTROS.....	48
	APÊNDICE B – FORMATO DE AVALIAÇÃO FINAL	49
	APÊNDICE C – PERFIL DE INGRESSO	50
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO	51
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	52
	APÊNDICE F – PLANO DE GESTÃO DE DADOS	54
	ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....	56

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior em saúde no Brasil e no mundo sofreu transformações históricas influenciadas por diversos modelos. Nos Estados Unidos, o Relatório Flexner de 1910 estabeleceu um novo paradigma educacional com ênfase no ambiente hospitalar e na especialização do conhecimento, apesar de gerar um ensino fragmentado e com pouca flexibilidade ¹. Já no Brasil, a influência do modelo francês, após a Proclamação da República em 1889, trouxe um enfoque técnico-científico e prático ao ensino superior, alinhado às ideias iluministas ². Apesar de um breve impulso em prol da educação democrática durante a gestão de Anísio Teixeira ^{3,4}, essa abordagem foi suprimida durante a Era Vargas ² e reprimida na ditadura cívico-militar subsequente durante as quatro décadas subsequentes.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que se fundamentam na integração entre teoria e prática, bem como na valorização das características biológicas, sociais, psicológicas e ambientais do processo saúde-doença ⁵. Essas diretrizes preconizam a responsabilização dos estudantes desde o início da formação, por meio de atividades formativas e ativas nos serviços de saúde, e estabelecem que os estudantes devem ter a competência de mobilizar diferentes habilidades para solucionar os problemas da prática em diversos contextos, considerando domínios cognitivos, psicomotores e afetivos de aprendizagem ⁶.

Nesta conjuntura, é importante conhecer o currículo da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), instituição de ensino superior pública do interior paulista, que conta com cursos de medicina e enfermagem. Como as contratações eram realizadas por meio de duas fundações, uma municipal e uma de apoio, por se tratar de uma IES pública estadual, o quadro de professores permaneceu congelado por anos, porém sofrendo com a saída de docentes devido a aposentadorias. Nessa conjuntura, verificou-se a necessidade de admitir os primeiros professores estatutários por meio de concursos públicos ⁷. Foram nomeados, entre janeiro e março de 2024, 35 professores, sendo seis mestres e 29 doutores ⁸, em áreas descritas na tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Áreas dos docentes contratados e suas quantidades. Marília, SP, Brasil, 2024.

Áreas	Número de professores
Administração e planejamento em saúde	1
Anatomia humana	1
Anatomia patológica	1
Anestesiologia	1
Bioestatística	1
Biologia molecular	1
Bioquímica	1
Cirurgia de cabeça e pescoço	1
Dermatologia	1
Educação em Ciências da Saúde	6
Embriologia humana	1
Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia	2
Enfermagem em Saúde Coletiva	1
Enfermagem pediátrica	2
Epidemiologia	1
Fisiologia	2
Histologia humana	2
Imunologia	1
Língua inglesa	1
Ortopedia	1
Parasitologia	1
Psicologia	3
Saúde Coletiva	1

Fonte: Faculdade de Medicina de Marília ⁹

A FAMEMA continha, em 2024, 204 docentes, sendo 52 especialistas (25%), 45 mestres (22%), 101 doutores (50%), cinco com pós-doutorado (2,45%) e um com título de livre docente (0,49%). A maioria desenvolve uma carga horária de 40 horas na instituição (54,6%), seguido de carga horária de 20 h semanais (26,6%) ¹⁰.

O currículo da FAMEMA é integrado, organizado de forma interdisciplinar, valorizando a investigação cooperativa e entrelaçando a proposta curricular com a realidade ¹¹, além de ser orientado por competência dialógica, focando no desenvolvimento de atributos ou capacidades para a realização exitosa das atividades essenciais da prática profissional, considerando o contexto e a cultura do mundo do trabalho, embasado na dimensão sócio-histórica das aprendizagens e das competências, com desenvolvimento combinado dos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo ¹².

As atividades acadêmicas são norteadas pelos seguintes componentes: a Unidade Educacional Sistematizada (UES), constituída pelos cenários de tutoria e conferências, seguindo os moldes da ABP; a Unidade de Prática Profissional (UPP), composta pelas atividades práticas nos cenários de atenção primária, secundária e terciária, do Laboratório de Prática Profissional (LPP) e dos ciclos pedagógicos, orientados pelos moldes da Problemática; a Atividade Curricular de Extensão, composta por atividades dos programas

de extensão existentes, como Severinos, Sensibilizarte, Alfa, Amigos do Sorriso e Cursinho Popular; a Unidade Educacional Eletiva (UEE), constituída dos estágios obrigatórios em áreas de conhecimento escolhidas pelos próprios estudantes; as Atividades Complementares; além do Internato médico na quinta e sexta séries ¹¹ e Trabalho de Conclusão de Curso para a Enfermagem.

Quadro 1 - Unidades da FAMEMA por série e curso. Marília, SP, 2024.

Séries	Curso	UES	UPP	UEE	ACE	AC	TCC	Internato
1 e 2	Medicina/Enfermagem							
3	Medicina							
	Enfermagem							
4	Medicina							
	Enfermagem							
5	Medicina							
6	Medicina							

Fonte: Faculdade de Medicina de Marília ¹³

A avaliação da aprendizagem na FAMEMA é do tipo critério-referenciada, relacionada ao desempenho do estudante de acordo com seu grau de autonomia e domínio ao desempenhar a prática profissional, considerando os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos de aprendizagem ¹⁴, estimulando a autorreflexão e a reflexão com os colegas e professores ¹⁵, contrapondo-se à avaliação normo-referenciada, que avalia o estudante comparando seu desempenho com os pares, constituindo uma hierarquia de notas, de modo que os desempenhos desenvolvem-se em graus crescentes ao longo do curso ¹⁴.

Figura 1 – Desenvolvimento de desempenho conforme as áreas de competência, segundo as séries do curso de medicina. FAMEMA, 2021.

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Cuidados às necessidades individuais e coletivas						
Identifica necessidades de saúde						
Formula o problema do paciente/comunidade						
Elabora e executa plano de cuidado/intervenção						
Organização e gestão do processo de trabalho em saúde						
Organiza e elabora o trabalho em saúde junto à equipe						
Planeja o processo de trabalho junto à equipe						
Avalia o trabalho em saúde						
Investigação Científica						
Elabora estudo de caso clínico						
Apresenta o caso clínico						
Discute e revisa a literatura						

Fonte: Faculdade de Medicina de Marília ¹⁶

Todavia, pressupõem-se dificuldades vivenciadas pelos professores ao operacionalizar este currículo integrado, orientado por competência dialógica e que conta com métodos ativos, sendo muito diferente dos currículos tradicionais ainda predominantes nas instituições de ensino superior no país. Embora a maioria dos PPCs aborde os três domínios de competência presentes nas DCNs, é importante ressaltar que estas não devem ser visualizadas como uma "receita" a ser seguida, mas sim como um guia para a busca de caminhos que cada instituição poderá percorrer a fim de alcançar os pilares da educação ¹⁷. Assim, é fundamental que o currículo seja apresentado e trabalhado frequentemente com os docentes a fim de facilitar esta operacionalização, considerando o profissional que se deseja formar ^{18,19}

A estrutura curricular visa ampliar a aprendizagem significativa, considerando a articulação, integração e interpenetração de conteúdos. Nesse sentido, um currículo orientado por competência requer diálogo entre o perfil desejado e as necessidades de saúde, envolvendo os problemas prevalentes na prática profissional. Para tanto, a organização e gestão acadêmica devem planejar e avaliar constantemente o currículo, garantindo coerência entre teoria e prática ²⁰.

No processo ensino-aprendizagem, professores e estudantes devem construir uma formação amparada em reflexão e motivação, favorecendo a solução de problemas de modo ampliado e humano ²¹. Nesse contexto, o professor, como facilitador, deve planejar atividades que coloquem o estudante no confronto com a realidade, propiciando aprendizagem

significativa ²². No entanto, desafios incluem dificuldade dos professores em relação ao consenso sobre determinantes sociais de saúde e doença, treinamento insuficiente e falta de tempo para avaliação ²³.

Em um estudo realizado no mesmo contexto educacional, porém com ênfase nas dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), é possível identificar convergências com esta pesquisa, visto que houve um intenso investimento na formação docente durante o período de mudança curricular, especialmente por meio da Educação Permanente (EP) ²⁴. Contudo, esse processo foi gradativamente mitigado, e as atividades desenvolvidas não foram suficientes para o pleno exercício das funções docentes, além de haver pouca adesão por parte dos professores ¹⁹. Neste sentido, os espaços de EP devem romper com o modelo positivista, permitindo a democratização das relações de poder, favorecendo o acesso à ciência e possibilitando o aprimoramento da formação, juntamente com o desenvolvimento dos indivíduos e das organizações ²⁵. Logo, para a efetiva realização do currículo orientado por competência dialógica, é necessário planejamento e avaliação constantes, dependendo da adequação da gestão curricular e da coerência teórico-prática na produção do cuidado.

Outro fator importante é que os professores tendem a reproduzir metodologias vivenciadas, resultando em ausência de consenso sobre objetivos de aprendizagem e competências, além de resistência a propostas avaliativas inovadoras. Assim, há insegurança no desenvolvimento de metodologias ativas devido à formação tradicional e falta de preparo ²⁶. Consequentemente, a erosão dos métodos ativos decorre da falta de confiança nos resultados, resistência e mudanças de abordagem. Ademais, ausência ou insuficiência de preparo docente, carga horária excessiva e desvalorização profissional são fragilidades apontadas ²⁷.

Nesse sentido, a formação docente deve ser um processo permanente, requerendo programas contínuos, escuta e acolhimento aos docentes, levantamento de problemas e sugestões, realização em grupos, com valorização profissional e espaços horizontais ^{28,29}.

No contexto de novas contratações de professores para a instituição, devido à necessidade de acolhimento destes profissionais, a Equipe de Desenvolvimento Docente (EDD) institucional elaborou uma proposta de formação que teve por objetivo e intencionalidades educacionais, possibilitar a compreensão ampliada da estrutura organizacional e as diretrizes curriculares e princípios que regem a instituição. Para tanto, foram propostos encontros que abordassem os diversos aspectos que proporcionariam uma capacitação potente de novos (as) professores (as). Tem-se como pressuposto que esta

proposta de formação potencializou a inserção e operacionalização do currículo, além de propiciar segurança para a condução do processo pedagógico.

Considerando o exposto, a pergunta desta pesquisa foi: como um processo de formação docente repercutiu na operacionalização deste currículo integrado e orientado por competência dialógica?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar o desenvolvimento de um processo de formação docente ingressantes em uma IES pública, considerando o currículo ativo, integrado e orientado por competência na matriz dialógica.

2.2 Objetivos específicos

- a) Relatar uma proposta de formação continuada de docentes, considerando os materiais e os referenciais utilizados;
- b) compreender as percepções dos facilitadores e dos docentes ao início da formação e quando do seu término, buscando compreender as fortalezas e os desafios na prática docente;

3 MÉTODO

Esta é uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza por gerar resultados que não podem ser obtidos por meio de métodos estatísticos ou de outras formas de quantificação. Pode abranger a pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vivenciadas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também a pesquisa sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações ³⁰.

O processo de pesquisa qualitativa envolve métodos que consideram o sentido e a intencionalidade como parte integrante dos atos, das relações e das estruturas sociais, como produções humanas significativas. A investigação qualitativa revela as relações entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e progressos das ciências, entre a identidade do pesquisador e seu objeto e entre a crítica externa e interna na construção do saber ³¹.

3.1 Cenário da pesquisa

Este estudo foi conduzido na FAMEMA, cenário que desde a criação dos cursos até a década de 90, teve uma organização curricular pautada no ensino tradicional, centrado no desenvolvimento de técnicas e voltado para o cenário hospitalar, com ênfase no conhecimento transmitido pelo professor. O início de novos projetos educacionais para os cursos de Medicina e Enfermagem ocorre, respectivamente, em 1997 e 1998.

Os cursos de graduação têm estrutura curricular anual, seriada, em período integral, utilizando métodos ativos de ensino-aprendizagem. Oferece, anualmente, 80 vagas para o Curso de Medicina e 40 vagas para o Curso de Enfermagem, além de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico e profissional) e *lato sensu* (aprimoramento profissional, residência médica e multiprofissional) ³².

O modelo educacional adotado pela FAMEMA caracteriza-se por um currículo integrado, o qual promove uma organização interdisciplinar dos conteúdos. Esta abordagem enfatiza a importância da colaboração e da investigação conjunta, alinhando a estrutura curricular com as exigências e características da realidade ¹¹. Adicionalmente, pauta-se na competência dialógica, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias para a execução eficaz e adaptativa das funções vitais no âmbito profissional. Este foco contempla o reconhecimento do contexto cultural e situacional do ambiente de trabalho, onde estas ações ocorrem. A fundamentação teórica desse modelo

curricular reside na importância da dimensão sócio-histórica do processo de aprendizado e aquisição de competências, priorizando um crescimento harmonioso nas esferas cognitiva, psicomotora e afetiva. Portanto, ao distanciar-se de um currículo tradicionalmente centrado em disciplinas isoladas, a FAMEMA busca incentivar os estudantes a aplicarem, de maneira prática e inovadora, os conhecimentos adquiridos, enfrentando as realidades complexas, divergentes e, por vezes, conflituosas do cotidiano profissional, visando sua transformação ¹².

Na UES, atuam professores de diferentes categorias profissionais, como médicos, enfermeiros e professores das áreas básicas, chamados de tutores. A UES envolve os cenários de tutoria e conferências, orientados pelos princípios da ABP, e a análise de casos teóricos para elaboração de questões de aprendizagem ¹¹. Originário da Escola de Medicina de McMaster no Canadá, o objetivo central da ABP foi reformular o ensino médico, capacitando os estudantes no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, visando melhorar os cuidados prestados aos pacientes. Introduzido na década de 70 na Universidade de Maastricht, na Holanda, lá o método foi expandido e seu uso consolidado. No Brasil, a abordagem foi adotada primeiramente na pós-graduação da Escola de Saúde Pública do Ceará em 1993, e posteriormente no curso de medicina da FAMEMA em 1997, marcando o início da implementação deste método no país ³³.

A Unidade de Prática Profissional (UPP) é estruturada em torno de atividades práticas realizadas em diferentes cenários de atendimento, englobando Unidades de Atenção Primária, Secundária e Terciária, além do Laboratório de Prática Profissional (LPP) e ciclos pedagógicos ¹¹. Essas atividades são orientadas pelo método da Problematização, um enfoque pedagógico nascido no contexto do construtivismo educacional. Este método toma a realidade do mundo do trabalho como ponto de partida, incentivando os estudantes a identificarem, analisar e resolver problemas e questionamentos relacionados às suas experiências. Nesta perspectiva, adota-se o ciclo pedagógico como movimento do processo de ensino-aprendizagem no contexto do cenário da UPP. Fundamenta-se na teoria interacionista ou sociointeracionista, que enfatiza a mediação como elemento central do processo de aprendizagem, valorizando a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A perspectiva construtivista, por sua vez, concretiza esses princípios ao articular conteúdos, cultura e contextos, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa ^{13,34}.

A Unidade Educacional Eletiva (UEE) na FAMEMA é composta por estágios em campos de conhecimento selecionados pelos alunos, possibilitando-lhes seguir seus interesses e objetivos de carreira. Por fim, os estudantes de medicina cumprem os dois últimos anos do curso, a quinta e sexta séries, em regime de internato, onde as atividades práticas são

realizadas por meio de estágios integrados¹¹, e o curso de enfermagem possui o TCC nas duas últimas séries³⁵.

As Atividades Curriculares de Extensão visam o desenvolvimento de ações e intercâmbios voltados à demanda da comunidade, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais, possibilitar a formação profissional e produção de conhecimento, prática acadêmica articulada com o ensino e a pesquisa³⁶.

3.2 Participantes

Os participantes do estudo foram 33 professores recém-contratados pela Autarquia FAMEMA.

Como critério de inclusão, foram considerados os professores que vivenciaram a formação docente. O número de professores foi determinado pela saturação das informações coletadas nas falas dos entrevistados, que foram divididos em dois grupos, considerando que havia professores que já haviam atuado na FAMEMA e conheciam o currículo, e outros que não, de modo que a inclusão de novos participantes não traria maior diversidade de informações³⁰.

3.3 Coleta de dados

Foram utilizados:

1. Perfil de ingresso dos docentes;
2. Documentos do processo de formação e materiais avaliativos das oficinas;
3. Roteiro de entrevista semiestruturado.

3.3.1 Instrumentos de coleta de dados

3.3.1.1 Documentos do processo de formação e materiais avaliativos das oficinas

O processo de formação foi desenvolvido utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como oficinas de trabalho, *fishbowl*, “congela e descongela” e Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL).

O processo foi avaliado por meio de três instrumentos – dois aplicados no processo (Apêndice A) e um ao término dos encontros propostos (Apêndice B). Além disso, houve

avaliação em processo ao longo das atividades, possibilitando aos participantes externalizarem ao grupo suas percepções sobre o andamento ao final de cada encontro.

3.3.1.2 Caracterização sociodemográfica, de formação e roteiro de entrevista

O perfil de ingresso (Apêndice C) consta de perguntas relacionadas aos dados sociodemográficos e de formação dos participantes, como perguntas relacionadas à experiência em pesquisa, na área da saúde, em educação e em práticas de saúde.

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado, contendo questões referentes à experiência durante a formação docente para os facilitadores e para os professores participantes, conforme apêndice D.

3.4 Análise de dados

Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo na Modalidade Temática, que envolve três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação) ³⁷. No caso das entrevistas, após a transcrição, foi realizada uma leitura flutuante, ou seja, um contato inicial com o material de análise, para em seguida fazer uma leitura e análise detalhada e profunda do material coletado identificando as ideias provenientes das entrevistas e organizando-as em núcleos de sentido, para então formar as categorias temáticas, codificando, classificando e categorizando as informações obtidas ^{37,38}, com apoio do software Nvivo.

3.5 Procedimentos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob CAAE 80179224.1.0000.5413 e parecer nº 6.921.666 (ANEXO A), conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde^{39,40}.

4 RESULTADOS

4.1 Caracterização sociodemográfica e institucional

O corpo docente contratado caracteriza-se por sua heterogeneidade e composição multidisciplinar, reunindo 34 profissionais distribuídos em 23 áreas de atuação. Observa-se maior concentração de docentes na área de Educação em Ciências da Saúde, com seis representantes, seguida pela Psicologia, com três. As demais especialidades contam com um professor cada, predominantemente nas áreas básicas, o que contribui para a amplitude e diversidade de saberes presentes na equipe.

No processo formativo, registrou-se uma participação expressiva, alcançando 72%. Entre os docentes entrevistados, quatro eram homens e 19 mulheres; 13 possuíam experiência prévia com a metodologia, enquanto dez relataram pouca ou nenhuma vivência anterior. Constatou-se ainda que cinco professores participaram apenas da etapa inicial da formação, não a concluindo até o momento da entrevista, e outros quatro não haviam participado de nenhuma fase da atividade.

4.2 Relato de Experiência

Para o acolhimento e ingresso desses professores, a Equipe de Desenvolvimento Docente institucional elaborou uma proposta de formação que teve por objetivo e intencionalidades educacionais, possibilitar aos novos professores a compreensão ampliada da estrutura organizacional e as diretrizes curriculares e princípios que regem a instituição. Para tanto, foram propostos encontros que abordassem os diversos aspectos que proporcionariam uma capacitação potente de novos (as) professores (as).

A programação dos encontros incluiu: Acolhimento e Apresentação institucional, Acesso à informação e normalização de trabalhos acadêmicos e científicos, Currículo Integrado, Aprendizagem Baseada em Problemas, Problemáticação/Espiral Construtivista, Avaliação, Portfolio Reflexivo, Construção de Problemas e Trabalho com grupos e Educação Permanente, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 - Programação dos encontros de formação docente. Marília, SP, 2024.

Temática	Número de Encontros	Estratégias	Responsáveis
Acolhimento e Apresentação Institucional	Um encontro	Plenária	Diretoria Geral Diretoria de Graduação Coordenadores de Curso
Linha de base e expectativas	Um encontro	OT 1	Equipe de Desenvolvimento Docente
Acesso à informação e Normalização de Trabalhos Acadêmicos e Científicos	Três encontros	OT 2	Bibliotecária
Currículo Integrado (PPC/DCN)	Três encontros	OT 3	Equipe de Desenvolvimento Docente
ABP	Um encontro	<i>Fishbowl</i>	Equipe de Desenvolvimento Docente/ tutores
Problemática/Espiral Construtivista	Dois encontros	Congela e descongela	Equipe de Desenvolvimento Docente/facilitadores
Avaliação nas metodologias ativas	Dois encontros	OT 4	Grupo de Avaliação
Portfolio reflexivo	Um encontro	Fishbowl	Equipe de Desenvolvimento Docente/Facilitadores
Construção de problemas	Um encontro	OT 5	Membros dos grupos de construção
Trabalho com grupos e Educação Permanente	Um encontro	TBL	Equipe de Desenvolvimento Docente/Psicologia

Fonte: Equipe de desenvolvimento docente.

Legenda: OT: oficina de trabalho; PPC: Projeto Pedagógico do Curso; DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais; abertura: elaboração de questões de aprendizagem em pequenos grupos em autogestão; plenária: apresentação e discussão das questões de aprendizagem a partir da busca qualificada e plenária com Professor Especialista; ABP: Aprendizagem Baseada em problemas; TBL: *Team-based Learning*;

4.2.1 Temática: Acolhimento e Apresentação Institucional

O primeiro encontro buscou realizar o acolhimento dos novos docentes e apresentação institucional, considerando os regimentos, regulamentos e a matriz curricular que a instituição segue. Esta atividade foi de responsabilidade da Equipe de Desenvolvimento Docente, com o apoio da Diretoria Geral e de Graduação, além dos Coordenadores de Curso.

4.2.2 Temática: Linha de base e expectativas

Nesta segunda atividade, foi contemplada a 'Construção da Linha de Base e Expectativas' e o 'Perfil do Professor Ingressante'.

O primeiro momento envolveu a construção da linha de base. Durante esse período, os professores assistiram a dois vídeos disponíveis no *YouTube* com o objetivo de refletir sobre sua prática profissional. Para cada vídeo, eles escolheram um termo para representar 'potência' e outro para representar 'desafio'. Esses termos foram registrados em cartões brancos (para potência) e cartões rosa (para desafios), nos quais os professores também se identificaram. Em seguida, compartilharam esses cartões em pequenos grupos, focando nos aspectos afetivos e atitudinais dos seus papéis profissionais. Além disso, os facilitadores auxiliaram na interpretação das ideias e orientaram as discussões sobre cada vídeo. Por fim, os professores leram as potências e desafios identificados, criando uma declaração ou parágrafo resumido.

No segundo momento, os professores compartilharam suas expectativas da função por meio de uma narrativa, escrita em única página de tamanho A4. A partir dessa narrativa, extraíram e registraram duas ideias principais em cartões preparados para organizar os conceitos. Os facilitadores promoveram a compreensão das ideias e facilitaram o agrupamento de conceitos semelhantes, formando *clusters* significativos, que haviam sido analisados quanto às semelhanças e divergências dentro do grupo.

As expectativas foram discutidas à luz dos objetivos da instituição. Uma cópia de cada narrativa foi entregue aos facilitadores. Adicionalmente, os professores participantes preencheram um formulário de perfil de ingresso (Apêndice C), contendo dados de identificação, como nome, idade, gênero, e de formação, como curso de graduação, pós-graduação, e experiências em pesquisa na área da saúde, em educação em práticas de saúde e outras experiências.

4.2.3 *Temática: Busca de informações*

Considerando a metodologia utilizada na IES, que estimula a busca de informações para estudos acadêmicos de forma autodirigida, foi organizada uma oficina de trabalho (OT) sobre acesso à informação e normalização de trabalhos acadêmicos e científicos, visando capacitar os professores para acessarem os bancos de dados de base remota, bem como conhecer os manuais elaborados para normalização de trabalhos acadêmicos. A OT foi desenvolvida em três encontros. Esta atividade foi idealizada e conduzida pela bibliotecária da instituição.

4.2.4 Currículo Integrado (PPC/DCN)

A oficina teve como objetivo familiarizar os professores com o currículo integrado e a matriz dialógica de competência da IES. A atividade foi estruturada em três encontros, buscando promover a discussão, a pesquisa e a síntese de conhecimentos de forma colaborativa.

No primeiro momento, a oficina utilizou uma Situação Problema (SP) com a intencionalidade educacional de disparar a discussão sobre formação orientada por competência e currículo integrado utilizado na IES. Os participantes, organizados em pequenos grupos, identificaram e elaboraram questões de aprendizagem relevantes, focando na construção do currículo da instituição.

No segundo momento, os grupos se dedicaram à pesquisa e aprofundamento das questões de aprendizagem levantadas. Utilizando a bibliografia básica e outras fontes de informação relevantes, os participantes elaboraram uma apresentação que sintetizava as principais compreensões e aprendizados do grupo. Este momento foi destinado à aprendizagem autodirigida (AAD), permitindo que os grupos gerenciassem seu tempo e recursos de forma independente.

O terceiro momento foi dedicado à plenária, onde os grupos compartilharam suas sínteses e participaram de uma discussão mediada por um especialista. A partir dessa troca de ideias, uma nova síntese foi elaborada, consolidando os aprendizados da oficina. Para a realização da oficina, foram necessários materiais como a situação problema inicial, as DCN dos cursos de medicina e enfermagem, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de medicina e enfermagem da IES, cadernos de série e artigos relacionados.

4.2.5 Temática: Aprendizagem Baseada em Problemas

Para a abordagem do portfólio reflexivo, foi utilizada a Estratégia Educacional "Fishbowl", que serve como um mecanismo para facilitar o diálogo entre indivíduos que se envolveram com um tópico específico. Essa abordagem não apenas expõe os participantes ao conhecimento que está sendo discutido, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo de todos os envolvidos. A nomenclatura "fishbowl" é derivada do uso do termo em inglês, que denota aquários redondos semelhantes às variedades pequenas e domésticas, simbolizando como essa estratégia pedagógica opera ao permitir que os participantes realizem uma discussão e revezem na observação de outros.

A atividade estruturada compreendeu duas fases principais: a preparação, em que os participantes receberam artigos pertinentes para ler antes da sessão, cuja curadoria foi realizada pelos facilitadores; e a atividade em si. Os assentos são configurados para estabelecer um "aquário" - um círculo composto por cinco a oito assentos. Ao redor deste "aquário", círculos concêntricos adicionais são organizados. O facilitador apresenta questões pertinentes ao tema para iniciar o discurso. Exclusivamente, os indivíduos sentados no círculo interno (o "aquário") têm permissão para falar, enquanto os dos círculos externos apenas podem ouvir. Uma cadeira dentro do círculo interno deve permanecer perpetuamente vaga. Esse arranjo permite que os participantes dos círculos externos possam se inserir no diálogo ocupando o assento vazio. Uma vez que isso ocorra, um ocupante do círculo interno deve desocupar seu assento, perpetuando a disponibilidade de uma vaga aberta.

A intenção dessa configuração é promover o engajamento de todos os membros do grupo, seja por meio da participação ativa (*speaking*) ou da participação passiva (*listening*).

Após, foi realizada a discussão das seguintes questões de aprendizagem:

- 1) De que maneira de comporta o professor na ABP?
- 2) Quais reflexões são mobilizadas pelo estudante no processo ensino-aprendizagem na ABP?
- 3) Historicamente como se deu a evolução da ABP em suas diferentes nuances?
- 4) Na IES, quais principais elementos que foram introduzidos na ABP, com suas potências e desafios?

4.2.6 Temática: Problematização/Espiral Construtivista

Nesses encontros foi realizado processamento de Situação Problema em atividade de simulação da prática como facilitador de aprendizagem, por meio da técnica denominada “congelar/descongelar”.

Os momentos da atividade incluíram:

1. **Esclarecimento da Técnica:** O facilitador explicou ao grupo que todos desempenhariam o papel de facilitador de aprendizagem, visando uma avaliação formativa em um contexto de capacitação. A vivência deveria ter como norteador a compreensão da estratégia de problematização ou da Espiral Construtivista.

2. **Escolha dos Facilitadores:** O grupo decidiria quem e quantos iriam atuar como facilitadores, garantindo tempos semelhantes para desempenho e avaliação (15 a 20 minutos).
3. **Análise do Desempenho:** Após cada desempenho, o facilitador "congelava" a cena para análise, começando pela autoavaliação do participante em exercício, seguida por contribuições do grupo, com foco em evitar repetições e redundâncias nas falas.
4. **Continuidade dos Trabalhos:** O descongelamento permite que o próximo facilitador assuma de onde foi interrompido. As devolutivas foram realizadas após cada desempenho ou ao final da atividade.

A realização do ciclo pedagógico por meio da Espiral Construtivista permitiu que o grupo abrisse e fechasse questões de aprendizagem relacionadas à compreensão do método e o desempenho do facilitador.

4.2.7 *Temática: Avaliação nas metodologias ativas*

Considerando a metodologia utilizada na IES, com avaliação critério-referenciada, formativa e somativa, além os formatos de avaliação, foi realizada uma oficina de trabalho (OT) com dois encontros sobre a avaliação nas metodologias ativas, com enfoque na instituição, que foi idealizada e conduzida pelo Grupo de Avaliação (GA) da instituição. Partiu-se da observação, compartilhamento dos instrumentos e discussão sobre eles.

4.2.8 *Temática: Portfólio reflexivo*

Para a abordagem do portfólio reflexivo, foi utilizada a Estratégia Educacional "Fishbowl", em organização semelhante ao descrito acima, no encontro 5.

Após, foi realizada a discussão das seguintes questões de aprendizagem:

1. Quais as principais características da elaboração do portfólio reflexivo e como ele contribui na reflexão da trajetória de aprendizagem e nas realizações decorrentes desse processo?
2. Quais os tipos de evidências devem se destacar na construção de portfólios e como pode ser utilizado com um instrumento de aprendizagem e de avaliação formativa e somativa do estudante?

3. De que maneira o processo de ação-reflexão-ação e o potencial dialógico do portfólio, contribuem nos caminhos de aprendizagem dos alunos?

4.2.9 *Temática: Construção de problemas*

Considerando a metodologia utilizada na IES e a importância da construção de Situações-Problema que são utilizadas no contexto da ABP e do Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC), foi organizada uma Oficina de Trabalho (OT) sobre a construção de problemas neste contexto, com enfoque na instituição, que foi idealizada e conduzida por membros dos grupos de construção das diversas séries. Partiu-se da concepção da construção de problemas, ideias sobre essa elaboração em um currículo integrado e discussão. *Temática: Trabalho com grupos e Educação Permanente*

Esta atividade discutiu a Educação Permanente na Academia (EPA) como uma ação educacional que prioriza a construção coletiva do conhecimento, especialmente na resolução de problemas práticos do ensino. Destacou-se que esse processo valoriza a aprendizagem colaborativa, a partir da discussão entre participantes com diferentes saberes e experiências, sempre com base em material didático preparado pelos docentes. O objetivo principal é fortalecer o trabalho em equipe, estimular a corresponsabilização de todos no processo e garantir a aplicação do conhecimento adquirido, com devolutiva de um especialista.

A atividade foi desenvolvida por meio do Team-Based Learning (TBL) para promover a discussão entre os grupos em torno de questões extraídas do cotidiano da EPA. Essas questões abordaram temas como formação e engajamento dos grupos, método de ensino, reflexão sobre a prática docente, diferenças entre EPA e EPS, e o papel do facilitador e da gestão de conflitos. A atividade reforçou o aprendizado colaborativo e a responsabilidade compartilhada entre os participantes.

Foram abordadas questões sobre as diferentes formas de composição e participação dos grupos na EPA, considerando participação optativa, compulsória ou obrigatoriedade institucional pactuada. Discutiram-se os desafios de cada modelo, como a potencial motivação maior dos participantes espontâneos ou, por outro lado, os riscos de insatisfação e boicote em modelos compulsórios. Também foi levantada a barreira da pouca demanda ou dificuldade na formação dos grupos, muitas vezes decorrente do desconhecimento da proposta ou resistência ao debate e reflexão sobre as próprias práticas docentes.

A apresentação explorou os tipos de grupos de aprendizagem (grupos de reflexão, grupos operativos, Grupos Balint), ressaltando a importância da existência de uma tarefa em comum e do interesse dos participantes.

Outro ponto discutido foi a interface entre EPA e EPS mostrando que ambas visam criar espaços reflexivos e coletivos para a melhoria dos processos de ensino e atenção à saúde, embora apresentem desafios semelhantes, como a necessidade de fortalecimento do apoio institucional. Foram comparadas as finalidades e metodologias das duas estratégias, com destaque para seus processos ativos, permanentes e coletivos, voltados à superação de lacunas formativas.

A atividade também enfatizou o papel do facilitador, que deve incentivar a reflexão crítica, o desenvolvimento de autonomia e criatividade, além de gerenciar conflitos dentro dos grupos. Destacou a importância de o facilitador estar atento às necessidades político-pedagógicas e possuir atributos como empatia, coerência, respeito e boa comunicação. A gestão dos conflitos foi vista como fundamental: bem conduzidos, eles podem fortalecer o grupo e promover mudanças organizacionais positivas.

4.2.10 Avaliação da formação

A formação foi avaliada por meio de dois instrumentos – um aplicado em dois encontros, contendo os campos para preenchimento “Que bom...” (avaliando aspectos positivos), “Que pena...” (avaliando as fragilidades) e “Que tal...” (elencando as sugestões para as próximas), e um ao término de toda a formação proposta, considerando “organização e estrutura”, “processo de ensino-aprendizagem”, “trabalho em grupo”, “contribuições para minha prática docente” e “sugestões para os próximos trabalhos”, com as opções de avaliação variando entre “Ótimo”, “Bom”, “Regular”, “Ruim” e “Péssimo”. Além disso, houve avaliação em processo ao longo das atividades, possibilitando aos participantes externalizarem ao grupo suas percepções sobre o andamento ao final de cada encontro.

4.3 Entre o "Que Bom", o "Que Pena" e o "Que Tal": avaliação do processo de formação

4.3.1 Tema 1: Oportunidade de formação e valorização do professor

Oportunidade e valorização do professor e do conhecimento do currículo institucional

Os professores compreendem o processo de formação como importante para a sua inserção profissional neste contexto, considerando a oportunidade de aproximação e aprofundamento sobre a organização da instituição, o propósito do currículo integrado e orientado por competência dialógica que será operacionalizado, e o impacto deste na formação dos discentes.

Os professores avaliam que o processo de formação traz valorização do docente, considerando seus conhecimentos prévios e suas experiências, e do espaço de formação que considera a aprendizagem ativa e permanente em espaços dialógicos com os demais professores, que se tornam, ao mesmo tempo, profissionais educadores e eternos aprendizes, fortalecendo a prática docente ao favorecer com que se sentissem parte da instituição e seguros em sua atuação.

Que os sistemas tradicionais não abordam diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ativas

Considerando a formação prévia de quase todos os docentes em metodologias de ensino tradicionais, eles também visualizam com pesar que estes sistemas não considerem e abordem diferentes estratégias de ensino-aprendizagens ativas, como a ABP, a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Problemática.

Assim, compreender que a formação dos professores deve ser vivencial e reflexiva, e não apenas teórica, é condição fundamental para evitar a reprodução de modelos obsoletos e promover a consolidação de uma cultura pedagógica ativa. Essa formação deve, portanto, transcender o isomorfismo mimético ou normativo, permitindo a criação de políticas curriculares endógenas, contextualizadas às necessidades locais e institucionais, que favoreçam a autonomia docente e a sustentabilidade das práticas inovadoras.

4.3.2 Tema 2: A proposta formativa como contraponto à heterogeneidade do processo de formação do professor e da participação nestes espaços

Organização da atividade e significados dos encontros

Os professores avaliam que a organização das atividades foi satisfatória, considerando o tempo de cada encontro, a frequência estabelecida para que ocorressem e as estratégias de ensino-aprendizagem selecionadas para cada um dos temas trabalhados, que está em consonância com o modelo de ensino estabelecido pela IES, com o uso de metodologias ativas. Além disso, valorizam a curadoria realizada pelos facilitadores, considerando o volume dos materiais selecionados e a relevância de cada tema para a sua inserção profissional na IES.

Os participantes afirmam que os encontros significaram um espaço de acolhimento, com organização leve e cuidadosa que permitiram diálogo e troca de experiências entre eles. Essa dinâmica possibilitou momentos potentes de reflexão, participação ativa e trabalho em equipe, constituindo uma valiosa oportunidade de conhecer outras formas de ensinar e aprender.

Todavia, considerando a potência desse espaço, os professores entendem como negativa a falta de articulação entre esse primeiro momento de formação e os demais que vivenciam após a inserção docente, com heterogeneidade de condução do processo e de conhecimento sobre a ABP e a EP, além da diferença de seu lugar de fala em relação a outros professores que estão há mais tempo no método.

No que tange à estrutura da oficina, os participantes avaliam que o tempo necessário para a busca qualificada e estudo dos materiais da bibliografia principal e complementar foi insuficiente. Ainda, alguns professores iniciaram o processo de formação antes da inserção na prática docente, e avaliaram que esta articulação teórico-prática teria sido importante para a sua atuação, como relatado como ponto positivo por outros participantes que realizaram este processo em paralelo com as atribuições docentes. Por fim, a falta de continuidade dessa formação proposta, além da participação não ter sido abrangente dentro da instituição, implica que há professores com diferentes aproximações com o currículo e sua operacionalização, contribuindo ainda mais para a heterogeneidade entre os docentes.

Desta forma, os docentes sinalizam como fundamental a continuidade dessa proposta formativa, com mais encontros e diferentes temáticas, além de contemplar todos os docentes da instituição para que o processo seja mais homogêneo e inclusivo. Para isso, sugerem também que haja estruturação da carga horária para que essa formação seja incorporada e garantida dentro do currículo e do mapa docente.

Outra proposta elencada pelos participantes é a articulação entre as unidades educacionais dentro da proposta formativa, com inserção prática em espaços para além daqueles em que atuarão, de modo a possibilitar a compreensão global do currículo.

4.4 Vivenciar para Ensinar: percepções de docentes sobre um processo de formação no currículo ativo

A análise de conteúdo temática das 23 entrevistas (E1 a E23), focada na experiência docente com o processo de formação em metodologias ativas, revelou quatro temas, conforme descrito abaixo.

Quadro 2 - Temas e núcleos de sentido. Marília, SP, Brasil, 2025.

Temas	Núcleos de sentido
Tema 1: A Jornada Inicial: A Formação como Base (In)Suficiente para a Prática em Metodologias Ativas	Necessidade e Valoração da Formação Docente Inicial
	Transição do Modelo Tradicional para Metodologias Ativas e a Curva de Aprendizagem
	Conteúdos e Estratégias da Formação Vivenciada
	A Lacuna Teoria-Prática e a Importância da Vivência/Observação (em parte, sobre os limites da formação inicial)
	Dimensão Afetiva e Pessoal da Experiência Formativa e Docente (sentimentos sobre a formação inicial: segurança, dúvidas iniciais)
Tema 2: Desafios da Práxis Docente: Navegando a Avaliação, a Execução do Método e as Demandas Discentes	A Lacuna Teoria-Prática e a Importância da Vivência/Observação (dificuldade em aplicar a teoria)
	O Desafio da Avaliação Discente (Processo, Critérios e a Dicotomia S/I)
	Desafios na Prática Docente Cotidiana (Execução do Método e Lidar com Estudantes)

	Dimensão Afetiva e Pessoal da Experiência Formativa e Docente (sentimentos relacionados aos desafios: insegurança, frustração, dificuldade)
Tema 3: Potencialidades do Modelo e da Colaboração Docente: Rumo a uma Formação Ampliada	Potencialidades Percebidas no Currículo e nas Metodologias Ativas
	Necessidade e Valoração da Formação Docente Inicial (a valorização muitas vezes se baseia nas potencialidades percebidas)
	Papel dos Colegas e da Experiência Compartilhada
	Dimensão Afetiva e Pessoal da Experiência Formativa e Docente (sentimentos associados às potencialidades: satisfação, entusiasmo)
Tema 4: Horizontes da Educação Permanente: Sugestões para o Aprimoramento Contínuo e Engajamento Docente	Sugestões para Aprimoramento da Formação Docente e Ações Institucionais
	A Lacuna Teoria-Prática e a Importância da Vivência/Observação (sugestão implícita de mais prática/observação)
	O Desafio da Avaliação Discente (necessidade de aprofundar/rever)
	Desafios na Prática Docente Cotidiana (necessidade de formação para lidar com estudantes/método)
	Heterogeneidade do Corpo Docente e a Resistência à Padronização/Formação Continuada (desafio que motiva sugestões de engajamento)

Fonte: elaborado pelas autoras

4.4.1 Tema 1: A Jornada Inicial: A Formação como Base (In)Suficiente para a Prática em Metodologias Ativas

Este tema relaciona-se aos Núcleos de Sentido: *Necessidade e Valoração da Formação Docente Inicial; Transição do Modelo Tradicional para Metodologias Ativas e a Curva de Aprendizagem; Conteúdos e Estratégias da Formação Vivenciada; A Lacuna Teoria-Prática e a Importância da Vivência/Observação (em parte, sobre os limites da*

formação inicial); Dimensão Afetiva e Pessoal da Experiência Formativa e Docente (sentimentos sobre a formação inicial: segurança, dúvidas iniciais).

O tema aborda a percepção sobre a importância e o impacto da formação docente inicial oferecida pela instituição, especialmente para aqueles sem experiência prévia em metodologias ativas, e explora como a formação forneceu (ou não) a base teórica, a compreensão do currículo e a segurança necessárias para a inserção na prática docente, contrastando a teoria apresentada com as necessidades percebidas na atuação real e destacando a curva de aprendizado na transição do modelo tradicional.

"Ah, eu acho que, assim, a formação, a princípio ela foi bem importante para mim, especialmente porque (...) eu não tinha esse background nesse método ativo, né". (...) "Então, foi importante, se eu não tivesse, eu estaria perdida". (E22)

"Bom, eu acredito que essa formação, no momento que nós entramos, ela foi imprescindível, não só para os novos professores que estavam se integrando ali na instituição, mas mesmo para aqueles que já fizeram parte em algum momento da instituição, porque ele permitiu, essa formação, ela permitiu a compreensão do todo". (E10)

"Eu acho que era importante a gente ter aquela noção, mas eu não saí dali aprendendo tudo, né, eu fui pegando à medida que a gente foi praticando mesmo, né". (E22)

"[...] eu acho que o que poderia ajudar bastante, né, que eu tive pensando depois, é fazer mesmo a prática (...) porque é completamente diferente, né, a teoria e você fazer a prática mesmo". (E23)

"Então nós tivemos algumas experiências no processo de formação que permitia a gente simular uma tutoria, um ciclo e ver as possibilidades que poderiam acontecer ali e como a gente poderia estar fazendo esse manejo daquelas intercorrências, porque não é redondinho, né, o processo". (E16)

A interpretação deste tema sugere que a formação inicial é vista como um rito de passagem indispensável, especialmente para docentes sem experiência prévia, conferindo uma segurança inicial e o entendimento básico do método e do currículo, funcionando como um "norteamento" e ajudando a "ampliar o olhar, a saber onde buscar sobre esse embasamento".

Contudo, a inferência aponta que essa base inicial é percebida como incompleta frente à complexidade da prática, já que muitos ressaltaram a diferença entre teoria e vivência, afirmando que o aprendizado real parece ocorrer no processo, consolidando-se com a experiência e a troca; assim, a formação inicial, portanto, introduz e sensibiliza, mas não capacita plenamente para a *práxis*, exigindo desenvolvimento contínuo.

4.4.2 Tema 2: Desafios da Práxis Docente: Navegando a Avaliação, a Execução do Método e as Demandas Discentes

Este tema relaciona-se aos Núcleos de Sentido: *A Lacuna Teoria-Prática e a Importância da Vivência/Observação (dificuldade em aplicar a teoria); O Desafio da Avaliação Discente (Processo, Critérios e a Dicotomia S/I); Desafios na Prática Docente Cotidiana (Execução do Método e Lidar com Estudantes); Dimensão Afetiva e Pessoal da Experiência Formativa e Docente (sentimentos relacionados aos desafios: insegurança, frustração, dificuldade).*

Este tema concentra as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes na aplicação cotidiana das metodologias ativas após a formação inicial. Destaca-se a complexidade da avaliação discente (especialmente a dicotomia S/I e a avaliação formativa), os obstáculos na execução das etapas do método (gerenciamento de grupo, profundidade das discussões, tempo) e a dificuldade em lidar com as novas demandas e características dos estudantes (ansiedade, resistência, diversidade, participação desigual).

"Mas eu acho que ainda a parte da avaliação é uma coisa que me chama atenção (...), é muito forte na faculdade a avaliação cognitiva, né? Mas a parte psicomotora e afetiva, eu acho que a gente ainda não consegue fazer". (E21)

"Com certeza, para mim, assim, a maior dificuldade é o tudo ou nada. (...) Satisfatório e insatisfatório, não tem, assim, é muito difícil, né? Assim, teria que ter pelo menos uma gradação, eu acho". (E23)

"Então, às vezes, para nós docentes, pode estar claro a diferença e a importância de uma avaliação formativa. Para o estudante, nem sempre, né" (E10)

"Esse, o método ativo é muito mais elaborado, é muito mais, né? Não é uma coisa tão, tão direta, né? (...) é muito mais complexo".(E23)

"Eu acho que precisa ter, continuar tendo e continuar, né, a formação em relação à avaliação, ela precisa ser mais profunda". (E14)

"[...] sempre surgia essa discussão, sabe, de como lidar com os alunos, com as especificidades que eles estão chegando agora, né, a gente está com uma geração nova, que vem mais ansiosa". (E22)

"Eles tinham uma postura de revolta muito grande com o método". (E23)

Este tema evidencia a tensão entre o ideal do modelo pedagógico e a realidade da prática docente, destacando um dos desafios mais proeminentes: a avaliação discente, percebida como desalinhada com a filosofia do método, criticada pelo foco excessivo no cognitivo e pela rigidez da dicotomia Satisfatório/Insatisfatório (S/I), que gera insegurança e pode levar a distorções.

Além da avaliação, a execução do próprio método ativo é vista como um desafio, sendo considerado mais complexo que o tradicional, e surgem dificuldades em definir a profundidade adequada e em lidar com as demandas e características dos estudantes, como a ansiedade, a resistência, a participação desigual e as novas especificidades da geração atual.

4.4.3 Tema 3: Potencialidades do Modelo e da Colaboração Docente: Rumo a uma Formação Ampliada

Este tema relaciona-se aos Núcleos de Sentido: *Potencialidades Percebidas no Currículo e nas Metodologias Ativas; Necessidade e Valoração da Formação Docente Inicial (a valorização muitas vezes se baseia nas potencialidades percebidas); Papel dos Colegas e da Experiência Compartilhada; Dimensão Afetiva e Pessoal da Experiência Formativa e Docente (sentimentos associados às potencialidades: satisfação, entusiasmo).*

Este tema agrupa as percepções sobre os aspectos positivos, os benefícios e o potencial transformador do modelo pedagógico da instituição (currículo integrado, metodologias ativas) e do próprio processo formativo. Enfatiza a capacidade do modelo em promover uma visão ampliada de saúde, desenvolver múltiplas competências nos estudantes (crítica, comunicação, trabalho em equipe) e desconstruir paradigmas biomédicos. Inclui também a valorização da troca de experiências e da colaboração entre os docentes como fator potencializador do desenvolvimento profissional.

"[...] eu vejo o currículo aqui, assim, uma forma de tentar desconstruir essa questão [foco no cognitivo], né, de voltar, de formar um profissional com conhecimento integrado". (E1)

"[...] a metodologia ativa, ela é um exercício valioso para a vida. A gente fala do ambiente de trabalho, do trabalho em equipe, mas a metodologia ativa, ela nos ajuda na vida, no social. Então, além do preparo de médicos e enfermeiros, para os serviços de saúde, para o seu trabalho, ou mesmo para o ensino, para a pesquisa, nós temos um trabalho de formação social". (E3)

"Eu acho que o que me ajudou bastante foi principalmente a troca de experiência, eu acho que conversar com outro colega que já está há mais tempo, que é mais experiente". (E23)

"[...] tentando estruturar na nossa cabeça a forma com que a metodologia ativa funcionava através de metodologias ativas propriamente. E quando a atividade se encerrava, aquilo fazia muito sentido. E eu me senti apropriado daquilo para poder aplicar." (E4)

Apesar dos desafios, observa-se uma convicção crescente nas potencialidades do modelo pedagógico adotado pela instituição, pois os docentes valorizam a proposta de formação de um profissional com conhecimento integrado, que combina atributos cognitivos, psicomotores e afetivos, e a formação em metodologias ativas é considerada um instrumento que potencializa esta visão ampliada de saúde e formação, além de fortalecer competências essenciais, sendo que a própria metodologia de formação, ao permitir a experiência prática das estratégias ativas, foi avaliada positivamente.

Nesse contexto desafiador, a colaboração e a troca entre pares surgem como um suporte fundamental, pois a experiência de co-tutoria ou trabalho em dupla foi valorizada, e observar como os colegas conduzem as atividades e discutir desafios nas EPs são vistos como elementos cruciais para o aprendizado e a superação das dificuldades.

4.4.4 Tema 4: Horizontes da Educação Permanente: Sugestões para o Aprimoramento Contínuo e Engajamento Docente

Este tema relaciona-se aos Núcleos de Sentido: *Sugestões para Aprimoramento da Formação Docente e Ações Institucionais; A Lacuna Teoria-Prática e a Importância da Vivência/Observação (sugestão implícita de mais prática/observação); O Desafio da Avaliação Discente (necessidade de aprofundar/rever); Desafios na Prática Docente Cotidiana (necessidade de formação para lidar com estudantes/método); Heterogeneidade do Corpo Docente e a Resistência à Padronização/Formação Continuada (desafio que motiva sugestões de engajamento).*

Este tema foca nas perspectivas futuras, reunindo as sugestões e necessidades de aprimoramento para a formação docente e ações institucionais. Abrange propostas para superar os desafios identificados (mais prática, aprofundar avaliação, lidar com diversidade discente), estratégias para aumentar o engajamento e a participação de todo o corpo docente

(especialmente os mais resistentes ou antigos) nos processos de educação permanente, e a necessidade de um maior apoio e envolvimento institucional para consolidar a cultura pedagógica da instituição.

“Uma coisa que a gente leu e que eu fiquei pensando nas EPs que até sugeriram lá, foi de mentoria (...) eu acho que seria muito legal a gente ter alguém que está chegando com alguém que já estava, porque pode diminuir essa distância”. (E8)
“[...] eu acho que trabalhar isso [avaliação S/I], né, já que é dessa maneira, né?”. (E23)

“[...] talvez essa questão do comportamento [dos alunos] seja interessante a gente trabalhar em EP, né, de entender um pouco mais, ou de ter mais ferramentas para lidar com essa diversidade”.(E22)

“Eu acho que o principal, assim, sugestão é de (...) pensar numa ação de como fazer chegar nessas pessoas [docentes com resistência], né, como essas pessoas se sensibilizarem para participar”.(E1)

“Que tal que nós, se nós tivéssemos capacitações para todos os docentes, onde conseguíssemos que todos falássemos em conjunto uma mesma linguagem?” (E19)

“Então, eu acredito que precisaria ter uma articulação melhor com as direções, com as coordenações, para que as pontuações que fossem identificadas nesses cenários pudessem ser encaminhadas e de fato resolvidas.” (E16)

A análise evidencia uma consciência pronunciada sobre a importância do desenvolvimento profissional contínuo, além da formação inicial, e as sugestões indicam a necessidade de intensificar a prática, observação e simulação durante a formação, aprofundar em avaliação discente e capacitar para lidar com a diversidade e o comportamento dos estudantes. A implementação de uma cultura robusta de EP enfrenta o desafio da heterogeneidade e resistência dentro do corpo docente, observando-se uma falta de adesão de colegas na participação dos grupos de formação, especialmente entre os docentes mais experientes, que mantêm práticas inalteradas ao longo do tempo e mostram resistência à mudança ou à autoavaliação; essa fragmentação resulta em inconsistências na aplicação do método, como percebido pelos alunos, dificultando o progresso coletivo, e sugere-se, portanto, a necessidade de ações institucionais mais assertivas, com maior envolvimento da gestão e estratégias para sensibilizar e engajar todo o corpo docente, possivelmente integrando a

formação às reuniões regulares ou buscando formas de tornar a participação mais eficaz, embora persista a preocupação quanto à obrigatoriedade.

5 DISCUSSÃO

5.1.1 Artigo 1 (Formação docente em um Currículo Integrado e Orientado por Competência: Relato de Experiência)

A transição de um currículo tradicional para um modelo integrado, que articula dinamicamente ensino, serviço e comunidade, revela-se fundamental para formar os estudantes a enfrentarem os desafios da prática profissional. Conforme destacam Palheta et al.⁴¹ e Fernandes et al.⁴², as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), são essenciais para desenvolver a capacidade crítica e reflexiva do futuro profissional, promovendo a integração com equipes multiprofissionais e uma postura ativa na busca por conhecimento.

Uma das principais barreiras para a efetivação de um currículo integrado reside na formação e na prática docente. Sem o suporte pedagógico adequado, os professores do ensino superior tendem a reproduzir as metodologias tradicionais que vivenciaram em sua própria formação^{26,43}. Essa tendência é corroborada pela insegurança e pela falta de domínio sobre os novos métodos^{44,45}, o que resulta em uma condução pedagógica heterogênea e, por vezes, em resistência a propostas avaliativas inovadoras^{26,44}. Consequentemente, o planejamento educacional permanece centrado no docente, com objetivos de aprendizagem e competências pouco consensuais entre os diferentes grupos.

Esse cenário de despreparo é agravado por fragilidades institucionais. Embora tenha havido um investimento inicial na formação de professores por meio da EP no momento da mudança curricular desta IES, esse processo foi gradualmente perdido²⁴. Assim, as atividades de EP se tornaram insuficientes, com baixa adesão docente, e passaram a ser vistas mais como espaços de escuta do que de aprendizagem e construção de autonomia¹⁹, distanciando-se de seu propósito original de democratizar o saber e qualificar a prática²⁵. A necessidade de formação docente foi igualmente ressaltada por outras pesquisas realizadas na instituição^{46,47} a fim de transcender o método tradicional e implementar novas metodologias de ensino-aprendizagem.

A falta de confiança nos resultados dos métodos ativos também contribui para a sua erosão, levando professores a adaptarem ou abandonarem a abordagem, recorrendo a técnicas tradicionais, processo já conhecido desde 2005, quando Moust, Berkel e Schmidt⁴⁸, ao analisarem a implementação pioneira da ABP na Universidade de Maastricht, descreveram estes e outros pontos de desgaste, como a não adesão a todos os passos do método, a

difficuldade de manter grupos pequenos por falta de tutores e o uso de guias do tutor que se limitam a listar conteúdos. Somam-se a isso a sobrecarga de trabalho assistencial, muitas vezes concomitante à docência, e a desvalorização profissional, que dificultam um agir docente de qualidade ²⁸.

Para superar esses entraves, é imperativo que as IES invistam em um planejamento pedagógico docente estratégico, robusto e contínuo. A premissa é que a formação docente é um processo permanente, necessitando de programas que garantam um aprendizado significativo e deem suporte ao fazer pedagógico na saúde ⁴³. Tais programas devem ser precedidos por uma escuta atenta aos docentes, levantando seus desafios cotidianos e sugestões, e realizados em grupo para fomentar um senso de comunidade ⁴⁹. Medeiros et al. ⁵⁰ recomenda que sejam oferecidas oficinas programadas e recorrentes voltadas para a formação de professores e tutores, com o objetivo de revisar práticas e conceitos fundamentais, incluindo estratégias de comunicação, resolução de problemas, e a relação estudante-professor, além do aprimoramento dos recursos tecnológicos.

Além disso, é necessário transcender a avaliação focada apenas no estudante e incentivar a autoavaliação formativa do próprio professor. A reflexão crítica sobre a prática, aliada à abertura para o feedback de pares, estudantes e gestores, permite ao docente reconstruir continuamente seu saber pedagógico, reforçando pontos positivos e aprimorando os negativos ⁵¹. A implementação de instrumentos de avaliação docente, como o validado por Hernández et al. ⁵², também pode guiar o desenvolvimento de competências essenciais.

Portanto, a viabilidade de um currículo integrado e orientado por competência dialógica depende da articulação entre a motivação docente, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades pedagógicas e o suporte institucional adequado em termos de recursos humanos e estrutura ⁵³. Propostas de mudança devem ser construídas de forma colaborativa e horizontal, considerando os contextos locais ⁵⁴. Somente com um planejamento institucional coerente, que valorize o professor e promova sua capacitação contínua, será possível alcançar o perfil profissional almejado e garantir a qualidade na formação e no cuidado em saúde ¹².

5.1.2 Artigo 2 (Entre o "Que Bom", o "Que Pena" e o "Que Tal": avaliação de um processo de formação por professores ingressantes em uma instituição pública)

A percepção positiva dos participantes sobre a relevância do programa de formação encontra respaldo na premissa de que ensinar é uma prática complexa, cujo desenvolvimento

deve estar ancorado no conhecimento do contexto institucional⁵⁵. Nesse sentido, a valorização da oportunidade de aprofundamento sobre o currículo integrado e a competência dialógica evidencia uma grande sensibilização para o desenvolvimento docente, alinhando-se a estudos que apontam que a quase totalidade dos professores reconhece a necessidade de uma formação específica⁵⁶. Dessa forma, a motivação intrínseca para aprender e inovar na prática educacional, quando acolhida por iniciativas institucionais que consideram as expectativas docentes, potencializa o aperfeiçoamento das competências e a construção de um aprendizado significativo e duradouro⁵⁵.

A transição de um modelo transmissivo para um modelo dialógico e construtivista, implica em uma mudança paradigmática que vai além da simples adoção de novas estratégias pedagógicas. O êxito dessa transformação depende da coerência entre o processo formativo dos estudantes e o do corpo docente. Como destacam Ghezzi et al.⁴⁵ e Pio⁴⁴, a insegurança docente diante das metodologias ativas decorre tanto da formação tradicional quanto da falta de compreensão dos pressupostos epistemológicos que sustentam esses métodos, o que limita o agir docente e favorece o retorno a práticas conservadoras.

Essa dificuldade é observada inclusive em instituições pioneiras no uso da ABP, como a Universidade de Maastricht, onde Moust, Berkel e Schmidt²⁷ identificaram fragilidades decorrentes da não adesão integral aos princípios metodológicos, da falta de suporte institucional e da escassez de formação continuada. Esses fatores contribuem para a chamada “erosão” do método, em que sua aplicação se torna fragmentada e perde o potencial transformador. A resistência dos pares à adoção de propostas avaliativas inovadoras²⁶ e a falta de confiança nos resultados obtidos por meio de abordagens ativas reforçam esse processo, produzindo heterogeneidade entre grupos e enfraquecendo a intencionalidade pedagógica das unidades educacionais.

De modo convergente, Lima et al.²⁸ identificam que a ausência de preparo docente é especialmente crítica em cenários de prática, como o internato, onde a atuação de preceptores de diferentes especialidades e contextos torna ainda mais complexa a implementação de metodologias participativas. Somam-se a isso as condições estruturais adversas, como carga horária excessiva, demandas assistenciais e desvalorização profissional, que reduzem o tempo e a motivação para o desenvolvimento docente.

A avaliação satisfatória da organização e das estratégias pedagógicas reflete diretamente a importância de uma fase diagnóstica que considere as necessidades dos docentes, etapa fundamental na perspectiva dialógica da formação^{55,56}. Adicionalmente, a ênfase dada a temas como métodos (ABP, Problemática) e avaliação está em consonância com as

principais demandas identificadas em outros contextos, onde métodos inovadores e técnicas de avaliação formativa são os mais solicitados⁵⁵. Ao utilizar as próprias metodologias ativas para ensinar sobre o currículo, a formação promoveu uma coerência teórico-prática que é essencial para sua efetividade, permitindo melhorias direcionadas ao desenho curricular e às técnicas de ensino, numa abordagem que se alinha a modelos que propõem currículos específicos para o aprimoramento de habilidades, com módulos e workshops práticos^{56,57}.

A caracterização dos encontros como um espaço de acolhimento e reflexão coletiva constitui um resultado central, que se alinha ao modelo da mandala, no qual um clima seguro para a aprendizagem funciona como epicentro para catalisar a construção de relacionamentos e a aquisição de conhecimento pedagógico⁵⁷. Essa percepção positiva do ambiente, que gera engajamento e troca de experiências, materializa os ganhos individuais e organizacionais descritos na literatura, como o aumento da autoeficácia, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o fomento a novas colaborações^{57,58}. O resultado positivo encontrado espelha, ainda, a dimensão conceitual de modelos de desenvolvimento docente que enfatizam a criação de um ambiente propício, com parcerias e colaborações longitudinais, como essencial para o sucesso⁵⁷.

A percepção de desarticulação entre a formação inicial e os espaços subsequentes, como a EP, revela uma fragilidade sistêmica que fomenta a heterogeneidade na condução do processo pedagógico, uma vez que a falta de coerência na gestão curricular impede que o projeto pedagógico se realize plenamente⁴⁴. Isso se reflete no que a literatura aponta sobre a fragmentação dos processos de EP no cenário estudado, que, apesar de um forte investimento inicial, foram se tornando insuficientes e com baixa adesão, sendo muitas vezes vistos mais como espaços de escuta do que de aprendizagem e autonomia^{19,59}. Consequentemente, essa conjuntura perpetua divergências sobre o papel do tutor e a aplicação correta dos passos do método, carecendo de movimentos de inclusão e embasamento teórico que promovam a aprendizagem significativa¹⁹.

Essa heterogeneidade de conhecimento e do lugar de fala dos novos docentes sinalizam uma falha na transposição da filosofia da EP para o contexto docente, pois o desenvolvimento pedagógico deixa de ser um estado permanente e indissociável do trabalho⁴⁷. Quando a formação inicial não se conecta a um processo contínuo, em que a reflexão crítica sobre a prática se torna a matéria-prima para a transformação, ela se assemelha à educação continuada tradicional, com eventos pontuais e descontextualizados⁵⁹. Com isso, perde-se a potência da espiral construtivista, que deveria funcionar como um "motor metodológico" para a fusão

dialética entre teoria e prática, dificultando a criação de comunidades de prática docente que promovam espaços contínuos para reflexão e discussão^{43,60}.

Nesse sentido, a queixa sobre o tempo insuficiente e a falta de continuidade do programa materializam barreiras comuns, como a ausência de tempo e de apoio institucional⁵⁸. A sugestão dos docentes por uma formação contínua, com carga horária protegida e que abranja todo o corpo docente, alinha-se à recomendação de programas com estrutura longitudinal e forte compromisso institucional, refletindo os pilares de modelos que preveem, em sua dimensão de infraestrutura, a alocação de tempo e suporte adequados como requisitos indispensáveis^{57,58}. Portanto, a formulação de políticas que garantam uma cultura acadêmica de suporte e promovam mudanças estruturais é essencial para que o desenvolvimento docente seja percebido como parte integrante do trabalho e não um "aditivo" periférico e pouco valorizado^{55,61}.

A demanda por uma compreensão global do currículo, por meio da articulação entre as unidades educacionais, aponta para a necessidade de uma gestão acadêmica que planeje e avalie o currículo de forma constante para garantir a coerência entre teoria e prática⁴⁷. Uma eventual falta de intencionalidade clara em cada ciclo educacional pode ser uma fragilidade que impede os docentes de compreenderem a totalidade do projeto pedagógico, reforçando a importância de ações formativas que transcendam os limites de suas próprias áreas de atuação, de modo a evitar as fragilidades curriculares geradas pelo desconhecimento da metodologia em sua amplitude^{44,62}. Por fim, trazem como necessidade o suporte individual de formação aos professores diante das demandas diárias da prática docente.

A necessidade de um suporte individualizado e contínuo ecoa a filosofia da EP, que concebe a aprendizagem como um processo-trabalho, no qual os desafios do cotidiano são o ponto de partida para a formação⁵⁹. Essa demanda se conecta a modelos de desenvolvimento docente que valorizam o alinhamento entre as prioridades individuais, como a busca por mentoria, e os objetivos institucionais mais amplos⁵⁷. O suporte individualizado, focado nas demandas da prática, constitui um pilar do eixo educacional e individual do desenvolvimento docente, abrangendo desde o design de objetivos educacionais até a gestão do tempo e o equilíbrio de vida⁶¹. Esse tipo de apoio reflete a dimensão conceitual de fomento a parcerias e colaborações longitudinais, assegurando um avanço na carreira que seja ao mesmo tempo planejado e responsivo, o que é importante em um cenário onde muitos professores ingressam na docência sem suporte pedagógico suficiente⁴³.

5.1.3 Artigo 3 (Vivenciar para Ensinar: percepções de docentes sobre um processo de formação no currículo ativo)

O Tema 1 demonstra que a formação inicial é percebida não apenas como um treinamento, mas como um passo indispensável para adentrar a cultura pedagógica específica da instituição⁶³, especialmente para docentes vindos de modelos tradicionais, e destaca a sensação de estar "perdido" sem ela⁶⁴, evidenciando a ruptura significativa que as metodologias ativas representam^{55,63,65}; contudo, a recorrente menção à insuficiência da base teórica frente à prática e a valorização do aprendizado "no processo" ou com colegas inferem que a formação inicial, embora crucial, funciona mais como uma introdução ou sensibilização do que como uma formação completa para a complexidade da práxis¹⁹, pois ela fornece o mapa, mas a navegação real exige experiência e apoio contínuo^{55,65}.

Os Temas 2 e 3, quando justapostos, revelam uma tensão central: de um lado, há um forte reconhecimento e valorização das potencialidades do modelo curricular e das metodologias ativas¹⁹; por outro, a prática cotidiana é marcada por desafios significativos que dificultam a plena realização desse ideal⁶⁶, como a dificuldade com a avaliação^{55,65}, especialmente com os conceitos S/I, que sugere um desalinhamento entre a filosofia formativa do método e as ferramentas/exigências avaliativas institucionais⁶⁴ além dos desafios com a execução do método e o manejo das demandas discentes⁶⁶, inferindo que a atuação docente em metodologias ativas exige um repertório de competências pedagógicas, como gestão de grupo, mediação e flexibilidade⁶⁵, que vai muito além do domínio do conteúdo e que a formação inicial pode não desenvolver plenamente⁶⁴.

O Tema 4, articulado com aspectos do Tema 3 e observações sobre a heterogeneidade, aponta para uma cultura de desenvolvimento docente marcada por fragmentação⁶³, onde a percepção de dois grupos ("antigos" e "novos"), as discrepâncias na aplicação do método e a resistência à formação continuada por parte de alguns inferem que não há um entendimento ou compromisso uniforme com o modelo pedagógico e sua evolução¹⁹, além de que a valorização da troca entre pares coexiste com a dificuldade de engajar a totalidade do corpo docente^{64,67}. As sugestões por maior envolvimento institucional¹⁹ e por estratégias de sensibilização indicam a percepção de que a adesão à educação permanente não é espontânea para todos e requer ações institucionais mais assertivas para se tornar uma cultura fortalecida^{64,67}. Isso sugere que a sustentabilidade e aprofundamento do modelo pedagógico dependem criticamente da superação dessa fragmentação^{63,68}.

A experiência demonstra que a formação inicial, por mais bem estruturada que seja, é insuficiente, pois a transição para metodologias ativas é um processo de aculturação⁶⁵ e desenvolvimento profissional contínuo que exige suporte e acompanhamento prolongados^{63,68}, por meio dos espaços de reflexão da prática, atualmente organizados pelos grupos de EP²⁸; há uma tensão evidente entre a filosofia das metodologias ativas (processual, formativa, integrada) e certas práticas institucionais, especialmente os sistemas de avaliação discente, que parecem ainda ancorados em modelos mais tradicionais e quantitativos, sendo vital a superação desse desalinhamento^{63,66,68}.

A implementação de um currículo inovador é um processo de mudança cultural complexo que enfrenta a heterogeneidade e resistência no corpo docente, fenômenos esperados, mas que precisam ser gerenciados ativamente pela instituição através de estratégias claras para promover o diálogo, a reflexão e o engajamento de todos, superando a fragmentação, sendo que a consolidação da mudança pedagógica depende fortemente do apoio e do envolvimento ativo da gestão, não apenas na oferta de capacitações, mas também na criação de uma cultura que valorize a docência, a inovação pedagógica e a EP como componentes essenciais da identidade institucional^{63,66,68}.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do processo de formação docente, oferecido a professores recém-contratados em uma IES com currículo integrado e metodologias ativas, constituiu o objetivo desta análise, cujos resultados indicam que a proposta formativa foi recebida como um dispositivo de acolhimento e inserção institucional. Com efeito, os participantes valorizaram não apenas a oportunidade de aprofundamento sobre a organização do currículo, mas também a coerência metodológica, visto que se utilizaram as próprias estratégias ativas na formação, tendo o ambiente sido descrito como propício ao diálogo e à reflexão coletiva.

Contudo, os dados revelam uma desarticulação entre este momento formativo inicial e a sua continuidade, pois se constatou que a formação inicial, embora configurada como uma etapa de acolhimento valorizada, é percebida como insuficiente para a operacionalização da *práxis* docente. Dessa forma, a aplicação prática subsequente é marcada por desafios, dentre os quais se destacam a dificuldade na execução do método e as incongruências percebidas no processo de avaliação discente.

Ademais, emergiram como fragilidades a ausência de articulação entre a formação inicial e os espaços de EP, a carência de um programa contínuo que abranja todo o corpo docente e, ainda, a inexistência de tempo protegido para o estudo. Tal desarticulação é apontada como um fator que limita o impacto da iniciativa e, por conseguinte, contribui para a perpetuação da heterogeneidade nas práticas pedagógicas, o que sugere uma fragmentação na cultura pedagógica institucional.

A experiência analisada indica, portanto, a necessidade de uma formação docente institucionalizada, contínua e dialógica. Assim sendo, conclui-se que a consolidação de uma cultura pedagógica coesa e a superação dos desafios identificados dependem de um investimento robusto na EP, devendo este investimento ser articulado com ações institucionais que visem mitigar a heterogeneidade e a resistência no corpo docente, de modo a reafirmar o desenvolvimento pedagógico como um processo contínuo e indissociável da prática acadêmica.

7 REFERÊNCIAS

1. Flexner A. Medical Education in the United States and Canada: Bulletin Number Four (The Flexner Report). Nova York; 1910.
2. Daminelli CMB, Wuo A, Heinzle M. Brazilian Medical Education: a Historical Analysis of Academic and Pedagogical Education. *Rev Bras Educ Médica*. 2018;42(4):66–73.
3. Cavaliere AM. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paid Ribeirão Preto*. agosto de 2010;20(46):249–59.
4. Almeida Filho N. [We have never been Flexnerians: Anísio Teixeira and higher education in health in Brazil]. *Cad Saúde Pública*. dezembro de 2014;30(12):2531–43.
5. Brasil. [CNE/CES Resolution No. 4, of November 7, 2001. Establishes National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course in Medicine]. Brasília; 2001.
6. Miranda FBG, Mazzo A, Pereira Junior GA. Avaliação de competências individuais e interprofissionais de profissionais de saúde em atividades clínicas simuladas: scoping review. *Interface - Comun Saúde Educ*. dezembro de 2018;22(67):1221–34.
7. Faculdade de Medicina de Marília. Relatório de atividades. Marília: Famema; 2022. p. 119.
8. Faculdade de Medicina de Marília. Concursos Públicos [Internet]. Famema. 2024. Disponível em: <https://new.famema.br/concursos-publicos-famema-2/>
9. Faculdade de Medicina de Marília. Professores - Cronograma de Exercício. Marília: Famema; 2024. p. 1.
10. Faculdade de Medicina de Marília. Docentes e Assistentes de Ensino. Março/2024. Marília: Famema; 2024. p. 1.
11. Faculdade de Medicina de Marília. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Marília; 2014. p. 46.
12. Chirelli MQ, Pio DAM, Soares MOM. Competência Dialógica: avaliação do desempenho no currículo integrado. *Indagatio Didact*. 2016;8(3):109–23.
13. Faculdade de Medicina de Marília. Matriz Curricular dos Cursos. Marília: Famema; 2024. p. 19.
14. Miranda Junior UJP, Tatsch JFS, Braga CS, Spengler Júnior SL, Novaes MRCG. Avaliação Critério-Referenciada em Medicina e Enfermagem: Diferentes Concepções de Docentes e Estudantes de uma Escola Pública de Saúde de Brasília, Brasil. *Rev Bras Educ Médica*. setembro de 2018;42(3):67–77.
15. Chirelli MQ, Nassif JV. Avaliação critério-referenciada: acompanhamento do estudante no currículo orientado por competência. *Rev Pesqui Qual*. 31 de julho de 2019;7(14):169.

16. Marília Medical School. [Evaluation guide for medicine and nursing courses]. Marília: Faculdade de Medicina de Marília; 2021. p. 153.
17. Oliveira CA, Senger MH, Ezequiel OS, Amaral E. Alinhamento de Diferentes Projetos Pedagógicos de Cursos de Medicina com as Diretrizes Curriculares Nacionais. *Rev Bras Educ Médica*. junho de 2019;43(2):143–51.
18. Denizard-Thompson N, Palakshappa D, Vallevand A, Kundu D, Brooks A, DiGiacobbe G, et al. Association of a Health Equity Curriculum With Medical Students' Knowledge of Social Determinants of Health and Confidence in Working With Underserved Populations. *JAMA Netw Open*. 1º de março de 2021;4(3):e210297.
19. Rezende KTA, Costa MCG, Rodrigues ME, Tonhom SFR. Problem-Based Learning in a Medical School: Implementations Challenges. *Rev Bras Educ Médica*. 2020;44(4).
20. Lima VV, Padilha RQ. [Reflections and innovations in the education of health professionals]. Rio de Janeiro: Atheneu; 2018.
21. Ferreira RC, Fiorini VML, Crivelaro E. Medical training in the single Health System in Brazil: the role of Primary Healthcare from the perspective of medical professors. *Rev Bras Educ Médica*. junho de 2010;34(2):207–15.
22. Chirelli MQ, Nassif JV. Metodologia Ativa no currículo por competência: processo, facilidades e dificuldades. Em: Atas CIAIQ 2017 - Investigação Qualitativa em Educação. Salamanca, Espanha: Aveiro Ludomedia; 2017. p. 518–29.
23. Campbell M, Liveris M, Caruso Brown AE, Williams AL, Ngongo W, Persell S, et al. Assessment and Evaluation in Social Determinants of Health Education: a National Survey of US Medical Schools and Physician Assistant Programs. *J Gen Intern Med*. 16 de julho de 2022;37(9):2180–6.
24. Conceição CV, Moraes MAA. Percepções de estudantes e professores sobre métodos ativos para a formação de médicos. *Rev Eletrônica Educ*. 11 de maio de 2020;14:3732083.
25. Silva DLS e, Knobloch F. A equipe enquanto lugar de formação: a educação permanente em um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras drogas. *Interface - Comun Saúde Educ*. 23 de fevereiro de 2016;20(57):325–35.
26. Serra ST, Taquette SR, Bteshe M, Corrêa LM, Mattos AVV. Necessidade de mudanças na educação médica e a percepção de professores antes da pandemia da Covid-19. *Interface - Comun Saúde Educ*. 2021;25(suppl 1).
27. Moust JHC, Berkel HJMVan, Schmidt HG. Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-based Learning at Maastricht University. *High Educ*. novembro de 2005;50(4):665–83.
28. Lima AGP, Pio DAM, Nonato AC, Chirelli MQ, Bettini RV. Comunicação clínica no internato: habilidade em interface com o currículo integrado e orientado por competência. *Rev Bras Educ Médica*. 28 de junho de 2021;45(3):e134.

29. Campos RB, Gonçalves RC, Puccini RF, Puccini PT, Batista NA, Haddad AE. Teaching-service integration: perception of workers and users of Basic Health Units in the city of São Paulo. *Rev ABENO*. 10 de dezembro de 2021;21(1):1628.
30. Corbin J, Strauss A. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4º ed. Sage Publications; 2014. 456 p.
31. Minayo MCS, Deslandes SF, Gomes R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes; 2016. 96 p.
32. Faculdade de Medicina de Marília. *O currículo da Famema*. Marília: Famema; 2020. p. 8.
33. Borochovcicius E, Tortella JCB. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ens Aval E Políticas Públicas Em Educ*. junho de 2014;22(83):263–94.
34. Ramos M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ Soc*. setembro de 2011;32(116):771–88.
35. Faculdade de Medicina de Marília. *Projeto Pedagógico do curso de enfermagem*. Marília (SP): Famema; 2018.
36. Faculdade de Medicina de Marília. *Apresentação da Extensão na Famema* [Internet]. Famema. 2021. Disponível em: <https://new.famema.br/comissao-de-extensao-da-famema-coext-famema/>
37. Bardin Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e. Lisboa, organizador. Edições 70; 2010.
38. Minayo MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14º ed. São Paulo: Hucitec; 2014. 407 p.
39. Brasil, Ministério da Saúde. Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília (DF): Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil; 2012.
40. Brasil. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília (DF): Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil; 2016.
41. Palheta AMDS, others. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. *Interface - Comun Saúde Educ*. 2020;24:e190368.
42. Fernandes SF, others. ELEMENTS OF INTERPROFESSIONAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF MULTIPROFESSIONAL RESIDENCY PROGRAMS IN HEALTH: A DOCUMENTARY STUDY. *Texto Contexto - Enferm*. 2023;32:e20230105.
43. Furtado CTM, Zagonel IPS. O processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde: revisão integrativa. *Espaço Para Saúde - Rev Saúde Pública Paraná*. fevereiro de 2021;22:1–12.

44. Pio DAM. A experiência do professor médico com métodos ativos de ensino-aprendizagem: formação permanente e gestão como mediadoras [Internet] [PhD Thesis]. [[S.l.]]: Universidade Estadual Paulista (UNESP); 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149739>
45. Ghezzi JFSA, others. Visão dos docentes sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes de enfermagem e medicina a partir da vivência da prática profissional e desafios encontrados. *Cad Educ Tecnol E Soc.* outubro de 2019;12(3):313.
46. Nonato AC, Pio DAM. Abordagem de necessidades de saúde durante a pandemia de Covid-19: experiência de professores de medicina. *J Name Missing.* 2023;12(2):74–90.
47. Pio DAM, Bocchi SCM, Vieira CM, Chirelli MQ. A reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos (The reciprocity in teacher-student's relationship in a medical course with active methods). *Rev Eletrônica Educ.* 2019;13(2):619–31.
48. Moust JHC, Berkel HJMVan, Schmidt HG. Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-based Learning at Maastricht University. *High Educ.* novembro de 2005;50(4):665–83.
49. Toor R, others. Longitudinal Faculty Development in Curriculum Design: Our Experience in the Integrated Care Training Program. *Acad Psychiatry.* dezembro de 2020;44(6):761–5.
50. Medeiros RDO, others. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. *Interface - Comun Saúde Educ.* 2022;26:e210577.
51. Jara-Gutiérrez NP, Díaz-López MM. Importancia de la autoevaluación formativa en el profesor de Medicina. *Educ Médica Super.* 2019;33(1):1565.
52. Hernández NN, others. Evaluación del desempeño docente clínico: diseño y validación de un instrumento. *Investig En Educ Médica.* janeiro de 2021;(37):61–70.
53. Rios LE. Behavior Change Theories: a New Medical Education Paradigm? *Rev Bras Educ Médica.* 2020;44(4).
54. Lopes MTSR, Labegalini CMG, Baldissera VDA. Educar para humanizar: o papel transformador da educação permanente na humanização da atenção básica [Educating to humanize: the transformer role of permanent education in the primary care humanization] [Educar para humanizar: el papel transformador de la. *Rev Enferm UERJ.* 2017;
55. Bivanco-Lima D, Klautau GB, Knopfholz J. Formação docente no curso de Medicina: como podemos melhorar? *Rev Bras Educ Médica.* 2022;46(4):e138.
56. Nausheen F, Bhupathy R, Mohsin H, Sheikh S, Lyons P, Atapattu DN. A Novel Tool to Assess Faculty Development Needs Utilizing Student Evaluations. *Cureus* [Internet]. 2024 [citado 4 de novembro de 2025]; Disponível em: <https://www.cureus.com/articles/309426-a-novel-tool-to-assess-faculty-development-needs-utilizing-student-evaluations>

57. Onyura B, Ng SL, Baker LR, Lieff S, Millar BA, Mori B. A mandala of faculty development: using theory-based evaluation to explore contexts, mechanisms and outcomes. *Adv Health Sci Educ*. 2017;22(1):165–86.
58. Misky GJ, Sharpe B, Weaver AC, Niranjana-Azadi A, Gupta A, Rennke S, et al. Faculty Development in Academic Hospital Medicine: a Scoping Review. *J Gen Intern Med*. 2023;38(8):1955–61.
59. Conceição CVD, Moraes MAAD. Aprendizagem Cooperativa e a Formação do Médico Inserido em Metodologias Ativas: um Olhar de Estudantes e Docentes. *Rev Bras Educ Médica*. 2018;42(4):115–22.
60. Lima VV. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface - Comun Saúde Educ*. 2016;21(61):421–34.
61. Mohammaditabar S, Abbaspour A, Khorsandi Taskouh A. The Components of the Development of Faculty Members at Universities of Medical Sciences in Iran and the World: A Systematic Review. *Educ Res Med Sci* [Internet]. 2018 [citado 4 de novembro de 2025];In Press(In Press). Disponível em: <https://brieflands.com/journals/erms/articles/81735>
62. Lima VV, Padilha R de Q. Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde. Rio de Janeiro: Atheneu; 2018.
63. Cintra KA, Bollela VR. Desenvolvimento docente para a educação das profissões da saúde: obrigatório e imprescindível. *Rev Bras Educ Médica*. 2025;49(2):e061.
64. Biffi M, Diercks MS, Barreiros BC, Fajardo AP. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Desafios dos Docentes de Duas Faculdades de Medicina do Rio Grande do Sul, Brasil. *Rev Bras Educ Médica*. 2020;44(4):e145.
65. Flauzino RH, Panúncio-Pinto MP, Bollela VR, Troncon LE de A. Faculty development for undergraduate student programmatic assessment: a Brazilian multi-centered longitudinal study. *BMC Med Educ*. 2025;25:759.
66. Flauzino RH, Panúncio-Pinto MP, Bollela VR, Troncon LE de A. Avaliação do estudante de graduação nas profissões da saúde: mudanças associadas ao desenvolvimento docente. *Rev Bras Educ Médica*. 2025;49(3).
67. Treviso P, Costa B. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. *Texto Contexto Enferm*. 2017;26(1):e5020015.
68. Souza SVD, Ferreira BJ, Rossit RAS. Desafios da formação docente em cursos de Enfermagem no norte do Brasil na perspectiva da Educação Interprofissional. *Interface - Comun Saúde Educ*. 2023;27:e220171.

APÊNDICE A – FORMATO DE AVALIAÇÃO DOS PRIMEIROS ENCONTROS

Avaliação do encontro

Considerando sua experiência neste encontro, o(a) convidamos para responder as questões abaixo:

1) Que bom...

2) Que pena...

3) Que tal...

APÊNDICE B – FORMATO DE AVALIAÇÃO FINAL

Avaliação dos encontros de formação docente

Por favor, avaliem os encontros realizados. Podem realizar sugestões e comentários adicionais.
Agradecemos a todos pela participação!

1- Organização e estrutura

Número de encontros () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo	Duração dos encontros () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo
Horários dos encontros () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo	Intervalo entre os encontros () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo
Local () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo	Coffee () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo
Equipamentos/materiais () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo	

Sugestões: _____

2- Processo ensino-aprendizagem:

Facilitadores () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo
Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas () ótimo () bom () regular () ruim () péssimo

Sugestões: _____

3- Trabalho em grupo:

() ótimo () bom () regular () ruim () péssimo
--

Sugestões: _____

4- Contribuições para a minha prática docente:

() ótimo () bom () regular () ruim () péssimo
--

Sugestões para próximos trabalhos: _____

APÊNDICE C – PERFIL DE INGRESSO

Nome:			
Sexo: masculino () feminino ()			
Idade:			
1. Curso de graduação (especificar o curso e a IES):			
2. Pós-graduação:			
	2.1. Lato Sensu	Não Sim	Área
	2.2. Mestrado	Especificar	
	2.3. Doutorado	Não Sim	Área
3. Experiência em pesquisa – Graduação () Pós-Graduação ()			
4. Experiência na área da saúde:			
	4.1. serviços ambulatoriais de saúde	Não Sim	Tempo
	4.2. serviços hospitalares de saúde	Não Sim	Tempo
	4.3. programa ou projeto	Não Sim	Tempo
	4.3. serviços públicos de saúde	Não Sim	Tempo
	4.4. serviços privados de saúde	Não Sim	Tempo
5. Experiência em educação:			
	5.1. tradicional	Não Sim	Tempo
	5.2. metodologias ativas	Não Sim	Tempo
	5.3. educação à distância	Não Sim	Tempo
6. Experiência em práticas de saúde			
	6.1. Cuidado individual	Não Sim	
	6.2. Cuidado coletivo	Não Sim	
	6.3. Gestão e organização do trabalho e cuidado	Não Sim	
7.	Outras Experiências (especificar)		

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

Pergunta norteadora: como foi sua experiência em relação à participação no processo de formação docente?

ROTEIRO

- Aprendizagens
- Potencialidades
- Desafios
- Necessidade de Novos processos/sugestões

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“Análise de um processo de formação docente em um currículo integrado e orientado por competência”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Danielle Abdel Massih Pio e Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Por favor, leia este documento atentamente antes de assiná-lo. No caso de dúvidas a respeito de alguma palavra ou frase não compreendida deste termo, converse com uma das pesquisadoras responsáveis pelo estudo para esclarecê-los. O presente documento tem como proposta explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participação na pesquisa.

O objetivo do estudo é analisar o desenvolvimento de um processo de formação docente ingressantes em uma IES pública, considerando o currículo ativo, integrado e orientado por competência na matriz dialógica. Nesta pesquisa, serão utilizados os questionários de avaliação dos encontros, de perfil de ingresso e dados oriundos de entrevista. O tempo médio para resposta é de aproximadamente 40 minutos. Ademais, informamos que não haverá nenhuma despesa, nem prejuízos ou compensações aos participantes deste estudo.

Considerando as exigências do artigo IV, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, informamos que não haverá riscos à participação no estudo, pois será garantida a manutenção do sigilo do participante. Além disso, sua participação contribuirá para identificar as necessidades do professor em relação à operacionalização de seu papel na prática docente, com a construção de espaços de reflexão e formação. Assim, o participante concorda que os resultados da pesquisa sejam divulgados em publicações científicas, resguardando sua identidade.

É válido ressaltar que você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar as pesquisadoras nos contatos abaixo.

Rubrica do(a) Participante	Rubrica da Pesquisadora Principal	Rubrica da Presidente do CEP
----------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

Ademais, em casos de dúvidas a respeito sobre os direitos do participante, poderá ser contatado o Comitê de Ética em Pesquisa da Famema, situado na Av. Monte Carmelo, 800–Fragata, Marília, SP, CEP 17519-030, ou através do telefone (14) 3311-2929 R.2827.

Eu, _____, fui devidamente esclarecido(a) em relação ao projeto de pesquisa “**Análise de um processo de formação docente em um currículo integrado e orientado por competência**” e concordo em participar do estudo.

Marília, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Participante

Pesquisadora Principal

Danielle Abdel Massih Pio

CRP/SP: 59218

e-mail: danimassihpio@hotmail.com

Telefone: (14)34021774

Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

CRP: 06/27448

Fone: (11) 996697168

E-mail: patriciurbataglia@gmail.com

APÊNDICE F – PLANO DE GESTÃO DE DADOS

Análise de um processo de formação docente em um currículo integrado e orientado por competência

1. Coleta de Dados

1.1. Que dados serão coletados ou criados?

Os dados serão inéditos, oriundos desta pesquisa, e corresponderão a dados textuais e numéricos, com arquivos de extensão.doc,.pdf,.xls e.jpg.

1.2. Como os dados serão coletados ou criados?

Os dados serão coletados por meio de instrumentos e de entrevistas semiestruturadas e audiogravadas. Os dados coletados serão organizados e armazenados em planilhas e documentos.doc no HD pessoal da pesquisadora.

2. Documentação e Metadados

2.1. Que documentação e metadados acompanharão os dados?

Os dados do projeto serão compartilhados em uma pasta do Google Drive de acesso da pesquisadora e da supervisora, e no qual serão inseridos os dados brutos, as análises, os manuscritos iniciais, os manuscritos corrigidos, com as recomendações dos revisores, e os artigos aceitos.

3. Ética e Conformidade Legal

3.1. Como você administrará qualquer questão ética?

Este projeto seguirá as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente, ficando sob a responsabilidade dos envolvidos e condução após a sua aprovação.

3.2. Como você vai gerenciar os direitos autorais e os direitos de propriedade intelectual (IP / IPR)?

No caso das publicações produto desta pesquisa, o Copyright seguirá a política de cada revista em relação aos embargos.

4. Armazenamento e Backup

4.1. Como os dados serão armazenados e terão backup durante a pesquisa?

Os dados serão armazenados na pasta do Google Drive da pesquisadora, e também com backups em um HD, realizado a cada 02 meses, sob responsabilidade da pesquisadora.

4.2. Como você vai gerenciar o acesso e a segurança?

O Drive contendo os dados será acessado por meio de convite personalizado e único ao e-mail da pesquisadora e da supervisora, o que garantirá a segurança destas informações.

5. Seleção e Preservação

5.1. Quais dados são de valor a longo prazo e devem ser mantidos, compartilhados e / ou preservados?

Considerando a metodologia da pesquisa proposta, todos os dados serão armazenados com codificação dos participantes por cinco anos.

Os dados publicados em eventos e artigos científicos estarão disponíveis nas respectivas fontes de informação.

5.2. Qual é o plano de preservação a longo prazo do conjunto de dados?

Os dados relevantes e com acesso permitido desta pesquisa serão armazenados nos repositórios institucionais e bibliotecas das instituições participantes.

6. Compartilhamento de Dados

6.1. Como você vai compartilhar os dados?

Os dados relevantes e com acesso permitido desta pesquisa serão armazenados nos repositórios institucionais e bibliotecas das instituições participantes.

6.2. Existem restrições ao compartilhamento de dados requeridos?

Todos os dados incluídos nos repositórios institucionais e bibliotecas das instituições participantes estarão disponíveis para acesso ao público.

7. Responsabilidades e Recursos

7.1. Quem será responsável pelo gerenciamento de dados?

A administração dos dados estará a cargo da Profa. Dra. Danielle Abdel Mash Pio, pesquisadora responsável, e da Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia, supervisora e líder do grupo de pesquisa.

7.2. Quais recursos você precisará para entregar seu plano?

Os dados serão armazenados em dispositivo da pesquisadora e no Drive com acesso institucional.

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

FACULDADE DE MEDICINA DE
MARÍLIA-FAMEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise de um processo de formação docente em um currículo integrado e orientado por competência

Pesquisador: Danielle Abdel Massih Pio

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80179224.1.0000.5413

Instituição Proponente: FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.921.666

Apresentação do Projeto:

A formação docente deve ser um processo permanente, requerendo programas contínuos, que contemplem acolhimento e escuta, levantamento de problemas e sugestões, realização em grupos, com valorização profissional e espaços horizontais.

Ademais, pressupõem-se dificuldades vivenciadas por professores ao operacionalizar o currículo integrado, orientado por competência dialógica e que conta com métodos ativos, sendo muito diferente dos currículos tradicionais ainda predominantes nas instituições de ensino superior no país. Torna-se fundamental que estes sejam apresentados e trabalhados frequentemente com os docentes a fim de facilitar esta operacionalização, considerando o profissional que se deseja formar. O objetivo principal da presente investigação é analisar o desenvolvimento de um processo de formação docente ingressantes em uma IES pública, considerando o currículo ativo, integrado e orientado por competência na matriz dialógica.

Tratar-se-á de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que os participantes do estudo

serão 33 professores recém-contratados pela Autarquia Famema e dez facilitadores do processo de formação docente realizado pela Equipe de Desenvolvimento Docente Institucional.

Para coleta de dados serão utilizados: Perfil de Ingresso dos docentes; Documentos do processo de formação e materiais avaliativos das oficinas e roteiro de entrevista semiestruturado. A análise dos dados será realizada pela caracterização dos participantes, segundo dados socio

Endereço: Av. Monte Carmelo, 800 - Sala 04

Bairro: Fregata

CEP: 17.519-030

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3311-2827

E-mail: comiteeticapesquisa@famema.sp.gov.br

FACULDADE DE MEDICINA DE
MARÍLIA-FAMEMA



Continuação do Projeto: 6.821.006

demográficos e questões relacionadas a formação curricular e serão apresentados em forma de cálculos estatísticos simples. Os demais dados serão submetidos à Análise de Conteúdo na Modalidade Temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar o desenvolvimento de um processo de formação docente Ingressantes em uma IES pública, considerando o currículo ativo, Integrado e orientado por competência na matriz dialógica.

Objetivos específicos

- Relatar uma proposta de formação continuada de docentes, considerando os materiais e os referenciais utilizados;
- Analisar o desenvolvimento da formação, com interlocução entre o processo desenvolvido e as fortalezas e os desafios;
- Compreender as percepções dos facilitadores e dos docentes ao início da formação e quando do seu término, buscando compreender as fortalezas e os desafios na prática docente;
- Elaborar material norteador desta e de outras práticas docentes que possa ser utilizado em diversos contextos educacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não haverá riscos à participação no estudo, pois será garantida a manutenção do sigilo do participante.

Benefícios: A participação contribuirá para identificar as necessidades do professor em relação à operacionalização de seu papel na prática docente, com a construção de espaços de reflexão e formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo será conduzido na Famema, cenário que desde a criação dos cursos até a década de 90, teve uma organização curricular pautada no ensino tradicional, centrado no desenvolvimento de técnicas e voltado para o cenário hospitalar, com ênfase no conhecimento transmitido pelo professor. O início de novos projetos educacionais para os cursos de Medicina e Enfermagem ocorre, respectivamente, em 1997 e 1998. Para o acolhimento e ingresso desses professores, a Equipe de Desenvolvimento Docente Institucional elaborou uma proposta de formação que teve por objetivo e intencionalidades educacionais, possibilitar aos novos professores a compreensão ampliada da estrutura

Endereço: Av. Monte Carmelo, 800 - Sala 04
Bairro: Fregata CEP: 17.519-030
UF: SP Município: MARÍLIA
Telefone: (14)3311-2827 E-mail: comiteeticapesquisa@famema.sp.gov.br

FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA-FAMEMA



Continuação do Parecer: 6.921.690

organizacional e as diretrizes curriculares e princípios que regem a instituição. Para tanto, foram propostos encontros que abordassem os diversos aspectos que proporcionariam uma capacitação potente de novos (as) professores (as).

Os participantes do estudo serão 33 professores recém-contratados pela Autarquia Famema e os dez facilitadores do processo de formação docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado

Recomendações:

O CEP/FAMEMA APROVA os arquivos e autoriza os ARQUIVOS ATUALIZADOS para uso neste Projeto de Pesquisa, NÃO SENDO MAIS NECESSÁRIO A ASSINATURA DO COORDENADOR, a partir desta data, todos os documentos submetidos pelo pesquisador responsável, se adequam às normas éticas estabelecidas pelo sistema CEP/CONEP

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP FAMEMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/2012 e na Norma Operacional Nº 001/2013 do CNS manifesta-se pela Aprovação do Projeto de Pesquisa.

Em atendimento a Resolução CNS nº 466/2012, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL.

Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa.

O relatório deverá ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação".

Os modelos de relatórios (parciais e final) que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na página eletrônica do CEP/Famema: <https://www.famema.br/ensino/pos-gradu/cep.php>

Endereço: Av. Monte Carmelo, 800 - Sala 04

Bairro: Fregata

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3311-2827

CEP: 17.518-030

E-mail: comiteetico@famema.sp.gov.br

FACULDADE DE MEDICINA DE
MARÍLIA-FAMEMA



Continuação do Parecer: 6.921.606

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Dani_Pio_ATUALIZADO.docx	26/05/2024 11:07:49	Maria José Sanches Marin	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2352294.pdf	25/05/2024 15:52:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoFinalCEP2.docx	25/05/2024 15:51:44	Danielle Abdel Massih Pio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.docx	25/05/2024 15:47:46	Danielle Abdel Massih Pio	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocap.pdf	26/05/2024 14:10:13	Danielle Abdel Massih Pio	Aceito
Outros	APENDICE_D.docx	26/05/2024 00:23:26	Danielle Abdel Massih Pio	Aceito
Outros	apendice_c.docx	26/05/2024 00:22:18	Danielle Abdel Massih Pio	Aceito
Outros	APENDICE_B.docx	26/05/2024 00:18:16	Danielle Abdel Massih Pio	Aceito
Outros	APENDICEA.docx	26/05/2024 00:14:37	Danielle Abdel Massih Pio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 01 de Julho de 2024

Assinado por:
Maria José Sanches Marin
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Monte Carmelo, 800 - Sala 04
Bairro: Fregada Municipal: MARILIA CEP: 17.519-030
UF: SP Telefone: (14)3311-2827 E-mail: comiteeticapesquisa@famema.sp.gov.br