



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE MEDICINA – FAMED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE – MPES



LÊDA OLIVEIRA DE MIRANDA

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DE UMA FACULDADE  
DE MEDICINA

MACEIÓ-AL

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE MEDICINA – FAMED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE – MPES



LÊDA OLIVEIRA DE MIRANDA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DE UMA FACULDADE  
DE MEDICINA**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientadora: Prof. Dr. Antônio Carlos Silva Costa

Linha de Pesquisa: Currículo e Processo Ensino-Aprendizagem na Formação em Saúde (CPEAS)

MACEIÓ-AL

2021

**Catlogação na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M672f Miranda, Lêda Oliveira de.  
Formação pedagógica e a construção da identidade docente dos professores no contexto de uma faculdade de medicina / Lêda Oliveira de Miranda. – 2021. 67 f. : il.

Orientador: Antonio Carlos Silva Costa.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2021.  
Inclui produto educacional.

Bibliografia: f. 50-54.  
Apêndices: f. 56-62.  
Anexos: f. 64-67.

1. Docência - Identidade profissional. 2. Educação médica. 3. Educação médica continuada. 4. Ensino. I. Título.

CDU: 61:378.046.2



Faculdade de Medicina – FAMED  
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - PPES

Defesa do Trabalho Acadêmico de Mestrado do aluno(a) **Lêda Oliveira de Miranda**, intitulado: **"Formação Pedagógica e a Construção da Identidade Docente dos Professores no Contexto de uma Faculdade de Medicina"** orientado pelo Prof. Dr. **Antônio Carlos Silva Costa**, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, em **16 de novembro de 2021**.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o/a candidato(a):

aprovado(a)                      ( ) reprovado(a)

Banca Examinadora:

Presidente: Prof. (º) Dr(a). Antônio Carlos Silva Costa - (UFAL)

Titular: Prof. (º) Dr(a). Maria de Lourdes Fonseca Vieira - (UFAL)

Titular: Prof. (º) Dr(a). Lúcia de Mendonça Ribeiro Silva - (SEMED – MACEIÓ)

Membro Presidente da Banca

Membro da Banca

Membro da Banca

## AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus que é minha força, minha fortaleza em tempos de aflição e que me faz ter coragem para seguir em frente em quaisquer circunstâncias.

Ao meu marido Adão Pereira e meu filho Vitor Hugo, por seu amor, incentivo, cuidado e compreensão. Obrigada meus amores por me apoiarem sempre, vocês são presentes de Deus.

A minha mãe Telma, a minha irmã e amiga Josielma e cunhado Fabiano pelo suporte, amor, amizade e por me trazerem muitas alegrias.

Ao Professor Doutor Antônio Carlos Silva Costa, pela sua confiança, empatia, pelos ensinamentos e por sempre ser acessível e ter me ajudado a seguir em frente, mesmo diante das dificuldades. Saiba que seu apoio foi fundamental para que eu avançasse.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional de Ensino na Saúde, em especial a querida professora Lucy, por sua generosidade e empatia e a Professora Mércia Lamenha, por acreditar no meu potencial.

Aos colegas do mestrado, destaco aqui o meu agradecimento especial a duas pessoas sensacionais, Silmara e Tiago Leitão, amigos que levo para a vida e que tornaram minha caminhada pelo-MPES mais suave e alegre.

A gestão da Faculdade de medicina- FAMED, por sempre apoiar e incentivar os servidores nesse processo de qualificação.

Aos colegas da coordenação de medicina, Caterina, Hércio, Karine, Robério e professor Davi Buarque, por sua gentileza, compreensão e apoio. A Thais, amiga em todos os momentos, e Weidila pelo suporte na preparação para mestrado, bem como aos demais colegas que de alguma forma contribuíram para essa conquista.

Aos professores que participaram do estudo, tornando possível a produção desta pesquisa e desdobramentos. Muito obrigado pela confiança depositada, por ter tirado tempo, até mesmo durante o trabalho, para contribuir.

*Dedico este trabalho de conclusão de curso a minha amiga Ariely Nunes Ferreira de Almeida (in memoriam) por ter me incentivado e feito eu acreditar que era possível, por sempre me trazer alegria e confiança nos momentos difíceis.*

*“O bom professor, longe de ser uma abstração, é uma construção contínua de todo o docente comprometido com uma formação profissional que extrapole a mera aprendizagem de procedimentos e técnicas. Ele pensa, organiza e delinea uma intervenção pedagógica atenta à complexa rede de dimensões que permeia sua função social.”*

*Nildo Alves Batista*

## RESUMO GERAL

O exercício da docência transcende a competência técnica, envolve múltiplas habilidades vinculadas a atividade docente, ou seja, uma formação docente pautada numa perspectiva de reflexão crítica sobre a prática. Assim, estudos sobre as temáticas formação pedagógica e identidade docente tem sido cada vez mais imprescindível e urgente. Este Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso - TACC teve como objetivo analisar o processo de formação pedagógica e de construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. Trata-se de um estudo de carácter exploratório, descritivo com abordagem quanti-qualitativa, realizado nas dependências da Faculdade de Medicina-FAMED da Universidade Federal de Alagoas. Para conhecimento do perfil, foi aplicado questionário on-line criado no *Google Forms* para a totalidade dos docentes médicos (119), mas apenas 39 responderam ao questionário. Em um segundo momento utilizou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas, realizada com 15 docentes que participaram da primeira etapa (responderam ao questionário) e que aceitaram ser entrevistados. Para a etapa de análise das falas, foi utilizada a análise de conteúdo como proposta por Bardin (2016). Durante o processo de análise das falas, foram identificadas as seguintes categorias: formação docente e prática docente, além das subcategorias: educação formal, experiência docente, ensinar e *learn by doing*. Ficou evidente na conclusão que a maioria dos docentes entrevistados têm formação na área pedagógica, no entanto, muitos destes, adquiriram-na no decorrer da carreira. Assim, a identidade docente construiu-se à medida que foram ganhando experiência e aperfeiçoando a prática. A partir destes resultados foi criado, como produto, um guia de orientação com o título: “Como planejar, organizar e realizar uma jornada pedagógica em cursos de Medicina”, com o fito de colaborar com a coordenação de graduação do curso de medicina na elaboração, assim como com o planejamento da Jornada Pedagógica, momento ímpar de estudos e reflexões sobre o processo ensino aprendizagem.

**PALAVRAS CHAVE:** Docência. Educação médica. Educação médica continuada. Formação acadêmica. Identidade profissional.



## **ABSTRACT**

The exercise of teaching transcends technical competence, involves multiple skills linked to the teaching activity, that is, teacher training based on a perspective of critical reflection on practice. Thus, studies on the themes of pedagogical training and teacher identity have been increasingly essential and urgent. This Academic Work of Course Completion - TACC aimed to analyze the process of pedagogical training and construction of the teaching identity of professors at the Faculty of Medicine of the Federal University of Alagoas. This is an exploratory, descriptive study with a quanti-qualitative approach, carried out on the premises of the Faculty of Medicine-FAMED of the Federal University of Alagoas. To know the profile, an online questionnaire created on Google Forms was applied to all medical professors (119), but only 39 answered the questionnaire. In a second moment, the technique of semi-structured interviews was used, carried out with 15 professors who participated in the first stage (answering the questionnaire) and who agreed to be interviewed. For the speech analysis step, content analysis was used as proposed by Bardin (2016). During the speech analysis process, the following categories were identified: teacher training and teaching practice, in addition to the subcategories: formal education, teaching experience, teaching and learn by doing. It was evident in the conclusion that most of the interviewed teachers have training in the pedagogical area, however, many of them acquired it during their career. Thus, the teaching identity was built as they gained experience and improved their practice. Based on these results, a guidebook was created as a product with the title: "How to plan, organize and carry out a pedagogical journey in Medicine courses", with the aim of collaborating with the coordination of the graduation of the medicine course in the elaboration, as well as with the planning of the Pedagogical Journey, a unique moment of studies and reflections on the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Teaching. Medical education. Continuing medical education. Academic education. Professional identity.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Nuvem de palavras pelo software MAXQDA resultante das falas dos docentes, FAMED/UFAL, 2021

26

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de formação na área de educação dos docentes médicos da FAMED, 2021	29
Gráfico 2: Nota a formação docente médicos da FAMED/UFAL sobre sua formação docente, 2021	31
Gráfico 3: Fatores com influência positiva na docência dos médicos docentes da FAMED/UFAL,2021	32

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Perfil da Amostra de docentes, FAMED/UFAL, 2021	25
Tabela 2: Formação na área de educação em função do sexo, na FAMED-UFAL, 2021	27

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Categorias, Subcategorias e Unidades de registro identificadas das falas dos docentes médicos, FAMED, 2021

26

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FAMED – Faculdade de Medicina

MEC – Ministério da Educação

MPES – Mestrado Profissional em Ensino na Saúde

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROFORD - Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior

TACC – Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SAEME – Sistema de Acreditação de Escolas Médicas

SB - Síndrome de Burnout

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 ARTIGO: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DE UMA FACULDADE DE MEDICINA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>
<b>3 PRODUTO:.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 IDENTIFICAÇÃO:.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 PÚBLICO ALVO .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>48</b>
<b>3.4 OBJETIVOS .....</b>	<b>49</b>
<b>OBJETIVO GERAL: .....</b>	<b>49</b>
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO .....</b>	<b>49</b>
<b>3.5 ESTRATÉGIAS.....</b>	<b>49</b>
<b>3.6 APLICAÇÕES.....</b>	<b>49</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS GERAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>65</b>

## **1 APRESENTAÇÃO**

No ano de 2017, adentrei a Faculdade de medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas, como técnica em assuntos educacionais, diga-se de passagem, um mundo totalmente diferente do que já tinha vivido profissionalmente, foram muitas mudanças. No primeiro contato, recebi um convite, meio que como uma intimação, o Diretor da FAMED informou que a instituição tinha mestrado e que os funcionários eram fortemente incentivados a fazer. Confesso que, no primeiro momento, não via como prioridade, mas ao me deparar com o novo, senti a necessidade de entender como funcionava, realmente no início foi muito difícil. Além disso, ao observar as atas e os registros de frequência percebeu-se uma baixa adesão dos docentes nas reuniões pedagógicas e de planejamento das atividades acadêmicas, momentos esses que deveriam ser valorizados como espaços importantes de organização, escuta e troca de experiências para o aprimoramento das competências pedagógicas e acadêmicas. Também, o coordenador do curso de Medicina (na época), professor Rogério Bernardo solicitou o levantamento do perfil dos docentes para auxiliar a gestão no planejamento interno, bem como organizar e manter essas informações atualizadas, uma vez que sempre são solicitadas pelas avaliações externas como o Ministério da Educação (MEC) e Sistema de Acreditação de Escolas Médicas (SAEME).

Diante das circunstâncias citadas acima e fortemente incentivada pela nossa saudosa Professora Iasmin Albuquerque, colegas técnicos e docentes e principalmente minha eterna amiga Ariely Nunes Ferreira Almeida que acreditou mais do que eu, aceitei o desafio. Assim, em 2019, o Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MPES) abriu processo de seleção, aprovada, iniciei uma nova trajetória repleta de aprendizagem, de reflexões sobre minha atividade laboral, pois permitiu conhecer melhor a instituição, escutar e entender as especificidades dos docentes médicos, além de um amadurecimento que me permite, hoje, auxiliar com mais propriedade as atividades de planejamento e acadêmicas. A partir daí, foi elaborado o projeto intitulado “Formação pedagógica e a construção da identidade docente dos professores de uma faculdade de medicina”, com intuito de responder a seguinte problemática: Como ocorre o processo de formação pedagógica e a construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas?

Vale pontuar que a Faculdade de Medicina-FAMED da Universidade Federal de Alagoas, local onde realizou-se o estudo, foi fundada em 03 de maio de 1950, tendo seu funcionamento, bem como seu primeiro vestibular autorizado no ano de 1951, trazendo em seu Projeto Pedagógico de Curso-PPC (2013), um olhar voltado para a capacitação do docente que ocorre



por meio de estímulo à participação em eventos, como congressos de formação médica, além do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da FAMED que oferta vagas regulares, com cotas específicas, para os profissionais da instituição. Além disso, os professores são incentivados a participar do Programa institucional de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que promove formação continuada direcionada exclusivamente aos docentes.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo exploratório descritivo, com delineamento transversal e abordagem quanti-qualitativa, tendo como participantes os docentes médicos da FAMED. Para conhecimento do perfil, foi aplicado questionário on-line criado no Google Forms, sendo enviado o link para os e-mails e WhatsApp de 119 docentes médicos, mas somente 39 responderam. Em um segundo momento, utilizei a técnica de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas, realizada com 15 docentes participantes da primeira etapa e que aceitaram participar, gravadas através do *Google Meet*, com duração média de 20 minutos, seguindo um roteiro de perguntas que objetivaram a percepção que estes professores têm da sua formação, prática e identidade docente. Em seguida, as entrevistas foram transcritas e analisadas. A partir dos dados coletados, foi realizada a análise do conteúdo por meio da técnica proposta por Bardin (2016), em que se identificaram as seguintes categorias: formação docente e prática docente, além das subcategorias: educação formal, experiência docente, ensinar e learn by doing, bem como diversas unidades de registros.

É importante frisar que a etapa da coleta foi a fase do trabalho de conclusão de curso que mais enfrentei dificuldades, acarretando em atrasos das demais etapas e inviabilizando a participação de mais docentes, pois estávamos diante da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), em que muitos participantes estavam diretamente envolvidos no atendimento de pacientes acometidos por essa doença.

No final da pesquisa, chegou-se à conclusão que a maioria dos docentes participantes da pesquisa têm formação na área de educação, que foi adquirida ao longo da carreira docente, mas essa formação precisa ocorrer de forma continuada, permanente e adequada à realidade do docente médico que, além da docência, exerce a profissão médica. Nesse sentido, foi criado, como produto de intervenção, o Guia de Orientação “Como planejar, organizar e realizar uma jornada pedagógica em cursos de Medicina”, que visa colaborar com a realização do planejamento pedagógico.

## 2 ARTIGO: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DE UMA FACULDADE DE MEDICINA

### RESUMO:

**Objetivo:** Analisar o processo de formação pedagógica e de construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. **Métodos:** Trata-se de um estudo de carácter exploratório descritivo com abordagem quanti-qualitativa, realizado nas dependências da Faculdade de Medicina-FAMED da Universidade Federal de Alagoas. Para conhecimento do perfil, foi aplicado questionário *online* criado no *Google Forms* para a totalidade dos docentes médicos (119), mas apenas 39 responderam ao questionário. Em um segundo momento, utilizou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas, realizada com 15 docentes que participaram da primeira etapa (responderam ao questionário) e que aceitaram participar da entrevista. Para se trabalhar as falas, foi utilizada a análise de conteúdo como proposta por Bardin (2016). **Resultados:** Foram identificadas as seguintes categorias de análise: formação docente e prática docente, além das subcategorias: educação formal, experiência docente, ensinar e *learn by doing*. **Conclusão:** a maioria dos docentes tem formação na área pedagógica, no entanto, muitos destes, adquiriram-na no decorrer da carreira. Assim, a identidade docente construiu-se à medida que foram ganhando experiência e aperfeiçoando a prática docente.

**PALAVRAS CHAVE:** Docência. Educação médica. Educação médica continuada. Formação acadêmica. Identidade profissional.

## PEDAGOGICAL EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER IDENTITY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF A FACULTY OF MEDICINE

### ABSTRACT:

**Objective:** To analyze the process of pedagogical training and construction of the teaching identity of professors at the Faculty of Medicine of the Federal University of Alagoas. **Methods:** This is an exploratory-descriptive study with a quantitative-qualitative approach, carried out on the premises of the Faculty of Medicine-FAMED of the Federal University of Alagoas. For knowledge of the profile, an online questionnaire created in Google Forms was applied to all medical professors (119), but only 39 answered the questionnaire. In a second moment, the technique of semi-structured interviews was used, carried out with 15 professors who participated in the first stage (answering the questionnaire) and who agreed to participate in the interview. To work the lines, content analysis was used as proposed by Bardin (2016). **Results:** The following categories of analysis were identified: teacher training and teaching practice, in addition to the subcategories: formal education, teaching experience, teaching and learn by doing. **Conclusion:** most teachers have training in the pedagogical area, however, many of them acquired it during their career. Thus, the teaching identity was built as they gained experience and improved their teaching practice.

**KEY WORDS:** Teaching. Medical education. Continuing medical education. Academic education. Professional identity.

## 2.1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos um período que trouxe muitas reflexões em torno da formação docente, tendo em vista a necessidade de se adaptar à nova forma de ensinar que o momento exige, pois, por exemplo, diante da pandemia e isolamento social tornou-se necessário, a inclusão do ensino remoto e o uso mais intenso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Contudo, a formação do professor universitário, ainda, tem sido entendida a partir de uma visão tradicional e confirmada pela legislação omissa, limitada e de alcance relativo, como concernente aos saberes do conteúdo de ensino. Ser docente no ensino superior, no entanto, vai além de ter domínio de conteúdo, envolve condições singulares, exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Nesse sentido, Libâneo (2008, p.47) destaca que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. (LIBÂNEO, 2008, p.47)

Assim, podemos pontuar que a prática pedagógica de ensino é complexa e contextualizada, o que demanda uma nova concepção do ser docente: facilitador, mediador, e orientador da aprendizagem de cada estudante e da sua própria aprendizagem (KOMATSU, 2003). Na perspectiva, o docente está diante do desafio de “mobilizar nos alunos tais capacidades de aprender, de lidar com incertezas, de mobilizar conhecimentos e aplicá-los em distintos contextos, de vivenciar experiências.” (RIBEIRO, 2019, p. 32). Desse modo a formação pedagógica no Ensino Superior, vai além de mera aquisição de técnicas, deverá, sobretudo, privilegiar espaços de reflexão conjunta sobre o currículo e sobre as opções pedagógicas dos docentes.

A formação pedagógica é necessária para amenizar fragilidades, como a falta de uma base pedagógica sólida, que residem na formação de professores. Afinal, bons técnicos não significam ser bons professores, e o que se percebe é que esta relação acontece muitas vezes sem sua devida formação (BATISTA et al., 2015).

Partindo desse pressuposto, Costa (2005) afirma que, publicações referentes à docência médica e à docência universitária são unânimes ao considerarem a existência de uma deficiência no domínio da área educacional, no desempenho do docente do ensino superior. Praticamente

não existe, nas escolas médicas, treinamento, preparo específico para os professores no campo pedagógico.

Costa (2005) afirma que, quando o professor é médico, espera-se que seja um profundo conhecedor do assunto que deve ensinar, como se apenas esse aspecto assegurasse sua competência didática, o que contribui para a falta de qualificação pedagógica dos docentes médicos. Fato este observado nos critérios de contratação dos docentes nos cursos médicos, os quais exigem, na sua maioria, apenas a graduação em Medicina e Residência (especialização) na área que se pretende selecionar. No entanto:

a complexidade que envolve o ensino em Saúde não pode ser pouco valorizada, uma vez que os saberes e as práticas da esfera educacional demandam saberes diferentes quando comparados aos da esfera clínica, e, portanto, a carreira docente não deve ser entendida na mesma forma como a carreira médica, embora a prática médica envolva conceitos e ações educativas, como nas interações dos médicos com seus pacientes. (OLIVEIRA; MEDEIROS; PIRES; PINTO, 2018, p. 173)

Nesse sentido, a docência universitária vai além do domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, exige também um profissionalismo para o exercício da profissão, que envolve conhecimento de cunho pedagógico, uma participação efetiva na instituição que exerce suas atividades, em razão de estar contribuindo com a formação de pessoas que farão intervenções na sociedade.

Assim, estudos sobre formação pedagógica do professor de medicina trazem à tona as dificuldades enfrentadas pelos docentes, afirmam que estes aprendem a ser professores mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo o modelo daqueles que foram considerados por eles como bons professores; ou ainda, que sua competência docente está fundamentada em suas experiências profissionais. E que a docência ainda é considerada uma atividade secundária a profissão médica. Também ressaltam a importância de estabelecer a formação docente, numa perspectiva de reflexão, como um processo de educação permanente (BATISTA, BATISTA, 2004; CANUTO, BATISTA, 2009; COSTA, 2005; FERREIRA, SOUZA, 2016; PERIM et al., 2009).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina- Resolução pontuam que:

Art. 34. O Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior

compromisso com a transformação da escola médica, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde.

Nesse raciocínio, pesquisas também apontam que o bom professor de medicina precisa ter competências múltiplas, por vezes situacionais, ou seja, cognitivas e não cognitivas, transcendendo as competências vinculadas ao conhecimento específico da área que atua, ele precisa despertar no discentes uma visão crítica-reflexiva. (COSTA CARDOSO; COSTA, 2012; BIBERG-SALUM, et al., 2020; FERREIRA; SOUZA, 2016),

Outra questão a considerar é o tema identidade docente, estudiosos como Cabral (2020), Cabral e Bastos (2019), Perim et al. (2009), Pimenta (1999), Rossi e Hunger (2020) e Sadoyama (2018), têm se debruçado e revelado que, a identidade profissional do docente é um processo dinâmico, em constante movimento que se materializa na experiência como professor e com a reflexão sobre a prática, além de estar vinculada ao processo de formação continuada.

Do mesmo modo, almejando contribuir com a produção de conhecimento referente às temáticas: formação pedagógica do professor de medicina e a identidade docente, além da necessidade de outros estudos que adentrem na singularidade, por ainda ser pouco estudada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde-MPES, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação pedagógica e de construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

## **2.2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Trata-se de um estudo de carácter exploratório descritivo com abordagem quanti-qualitativa. De acordo com Goldenberg (2004, p. 62) essa abordagem permite que “o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular.” Dessa forma, o pesquisador tem uma ideia ampla e inteligível da complexidade do problema.

### **2.2.1 Contexto**

A investigação foi realizada na Faculdade de Medicina-FAMED da Universidade Federal de Alagoas, fundada em 03 de maio de 1950, localizada no Estado de Alagoas, nordeste brasileiro. A referida faculdade, nesse caminhar vem passando por importantes mudanças com foco na construção de um novo modelo de ensino-aprendizagem. E “o marco inicial para essas mudanças partiu da criação de um Núcleo de Ensino Médico da FAMED – NEMED, que

agregou docentes, discentes e técnicos, com alguns segmentos da sociedade e representantes dos órgãos de classe e gestores de saúde” (UFAL, 2013, p.17).

### 2.2.2 Participantes

Foram enviados questionários para a totalidade dos docentes médicos (119) da referida Instituição de Ensino Superior (IES), mas apenas 39 responderam ao questionário, e desses, apenas 15 aceitaram participar da entrevista gravada.

Teve como critério de inclusão todos os docentes médicos que aceitassem participar voluntariamente da pesquisa, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Ressaltando que o TCLE estava, na íntegra, na primeira página do questionário juntamente com link que de acesso. Além disso, o consentimento se deu ao informar o e-mail pessoal e posteriormente selecionar a opção de aceite (consentimento), itens obrigatórios para participação na pesquisa.

O estudo considerou como critério de exclusão os docentes que no período do estudo, estivessem ausentes por motivo de viagem, férias ou doença. O tamanho da amostra foi orientado pela extensão do objeto e a complexidade do estudo (MINAYO, 2015). Além disso, a referida autora destaca, que a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado e suas conexões.

### 2.2.3 Instrumento

Para conhecimento do perfil, foram aplicados formulários *on-line* criados no *Google Forms* (Apêndice A) e validado com os cinco primeiros participantes que foram escolhidos por serem especialistas na área e, com base no posicionamento deles, o instrumento foi ajustado. Nesse sentido, disponibilizou-se o referido formulário para os 119 docentes médicos via e-mail, seguido de outras estratégias envolvendo mensagens eletrônicas via celular (*WhatsApp*), responderam 39 participantes. O instrumento, adaptado de Costa (2005), contém questões sobre dados sociodemográficos (idade, sexo, estado civil, etnia, renda), acadêmicos e profissionais (qualificação acadêmica, tempo de docência, disciplinas ministradas, formação pedagógica, dificuldades do início da carreira docente e quais estratégias de consolidação do saber pedagógico foram usadas por eles).

Também foi utilizada a técnica de entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados, após análise e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, em que apenas participaria dessa etapa os docentes que responderam o questionário e que aceitassem participar da entrevista. Na entrevista estruturada, “o entrevistador realiza seu trabalho tendo como base

um roteiro de perguntas específicas e se limita exclusivamente a ele (o instrumento indica quais perguntas serão feitas e em que ordem)” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO 2013, p.425).

Assim, as entrevistas, previamente agendadas, foram gravadas pelo *google meet*, com autorização expressa dos participantes, tinham a duração média de 30 minutos, seguindo um roteiro de perguntas (Apêndice B), adaptado de Costa, 2005, que objetivam a percepção que estes professores têm da sua formação, prática e identidade docente.

#### 2.2.4 Análise de dados

Para o tratamento dos dados recolhidos por meio dos questionários, utilizamos um programa estatístico específico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 25). As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas e para manter o anonimato receberam codificação alfanumérica: D (docente). Dessa forma, D1 significa o primeiro docente entrevistado. A partir dos dados coletados, foi realizada a análise do conteúdo por meio da técnica proposta por Bardin (2016) e com o apoio do software MAXQDA, que tem a finalidade de contribuir na análise de dados qualitativos não estruturados, como, por exemplo, a entrevista. “Os softwares são instrumentos de apoio ao processo de análise, porém não fazem a análise pelo(s) pesquisador” (LIMA; MANINI, 2017, p.78).

Assim, do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia-se pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos (MINAYO, 2007). Por sua vez, dentro da análise de conteúdo a modalidade adotada foi a de análise temática, a qual consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado. Para tanto, a análise temática de conteúdo ocorreu em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2016).

Desse modo, seguindo os critérios de categorização de Bardin (2016), identificaram-se as seguintes categorias: formação docente e prática docente, além das subcategorias: educação formal, experiência docente, ensinar e *learn by doing*, bem como 13 unidades de registros.

#### 2.2.5 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa faz parte de um estudo desenvolvido pela autora com a finalidade de obter o título de mestra do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. Esta pesquisa obedeceu aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e sua complementar 510/2016, sendo submetida à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de



Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas 2016 e aprovada conforme parecer número 3.890.527.

### 2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A identificação da amostra, feita por meio de aplicação de questionários enviados para a totalidade dos docentes médicos (119), mas apenas 39 responderam, deu origem aos seguintes resultados.

Tabela 1: Perfil da amostra de docentes, FAMED/UFAL, 2021

Variáveis	Respondentes	%
<b>Gênero</b>		
Feminino	22	56,4
Masculino	17	43,6
<b>Categoria funcional</b>		
Auxiliares	12	30,8
Assistentes	11	28,2
Adjuntos	10	25,6
Titulares	3	7,7
<b>CH semanal de trabalho</b>		
20H	12	30,8
40 H	21	53,8
Dedicação exclusiva	6	15,4

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Participaram do estudo 39 professores-médicos. Destes, a maioria era do sexo feminino (56,4%), trabalhando com carga horaria de 40 horas semanais (53,8%). Esses dados são diferentes de estudos de temática semelhantes, como o apresentado por Ferreira (2014), em que a maior parte de seus participantes é do sexo masculino (65%), com carga horária semanal de 20 horas semanais.

Após conhecimento da amostra, seguem-se os resultados e discussões das categorias identificadas no estudo a partir da análise das falas obtidas durante as entrevistas realizadas com 15 docentes que participaram da etapa anterior. É importante ressaltar que tais informações estarão atreladas aos demais dados do questionário aplicados. Dessa forma, surgiram duas categorias: formação docente e prática docente, além das subcategorias: educação formal, experiência docente, ensinar e *learn by doing*, bem como 13 unidades de registros.



FORMAÇÃO DOCENTE	EXPERIÊNCIA DOCÊNCIA	Deveria ser obrigatório
		Inicial foi só médica
		Exercer com certa facilidade
		Trabalhávamos intuitivamente
		Visão de docência: exemplo positivo e negativo dos antigos mestres
		Algo que me motiva
PRÁTICA DOCENTE	ENSINAR	Metodologia
		Aulas Teóricas X Práticas
		Gostar
	LEARN BY DOING	Teórico-Prático
		Repassando esse conhecimento, mais aprende

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

## FORMAÇÃO DOCENTE

Com o intuito de conhecer o processo de formação pedagógica dos docentes, verificou-se que 61,5% têm formação específica em docência e 38,5% não a possuem. Quando feita a comparação entre sexos, percebemos que as mulheres são as que levemente se destacam 13. (Tabela 2).

Tabela 2: Formação dos docentes médicos na área de educação em função do sexo, na FAMED-UFAL, 2021

Formação na área de educação	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Não	9	6	15
Sim	13	11	24
Total	22	17	39

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Questionados durante as entrevistas em profundidade, como foram formados, a maioria dos docentes responderam que a formação em docência foi adquirida no decorrer da carreira, ou seja, no início tinham apenas formação técnica, para ser médicos, como atestam suas falas:

“(...) não tive formação, como é que vou dizer assim pedagógica para ser professora de medicina, nós somos formados para atender para ser médico e é um médico que é inserido num local para ensinar outro. Então a gente não tem uma formação pedagógica pra isso, alguns cursos de Mestrado ainda dão isso, dão um pouquinho uma pincelada sobre isso, o meu teve um pouquinho, mas muito pouco. Então eu me formei médica que ensinou médico, ao longo da carreira a gente vai buscando cursos para aprimorar a docência, essa falta de pedagogia que a gente não tinha, porque realmente eu não tive esse planejamento, planejar. Hoje que eu entendo que é objetivo de aprendizagem, que eu tenho que planejar minha aula baseada neste objetivo, que eu tenho que fazer minha avaliação baseada nisso(...)”. (D1)

“A minha formação inicial foi só de médica. Eu acho completamente insuficiente para ser docente. Aí a minha formação foi a partir de uma especialização que houve na UFAL, foi uma iniciativa acho que da professora Rosana também, que trouxe o professor Nildo e professora Silvia, duas referências na educação em saúde da Unifesp” (...). (D2)

“(...) Então eu procurei buscar na formação docente, com cursos, palestras, me aperfeiçoar para exercer a medicina, a docência e a medicina de forma simultânea.” (D4)

“(...) naquela época todos nós entrávamos na docência e trabalhávamos intuitivamente, porque, e principalmente o que eu entrei só com a graduação, eu não tinha nem mestrado, nem doutorado, nem nada. (...) eu não tinha tido nenhuma formação específica pra docência, nem pra preceptoria, nem nada. Então foi, foi assim na marra, como diz a história. Intuitivamente eu fui desenvolvendo e aí com o tempo eu fui, eu fui começando a fazer os cursos de especialização, que eu fiz quatro durante a minha carreira acadêmica, depois fiz mestrado, doutorado e fiz pós-doutorado, já agora há dois anos atrás” (D10).

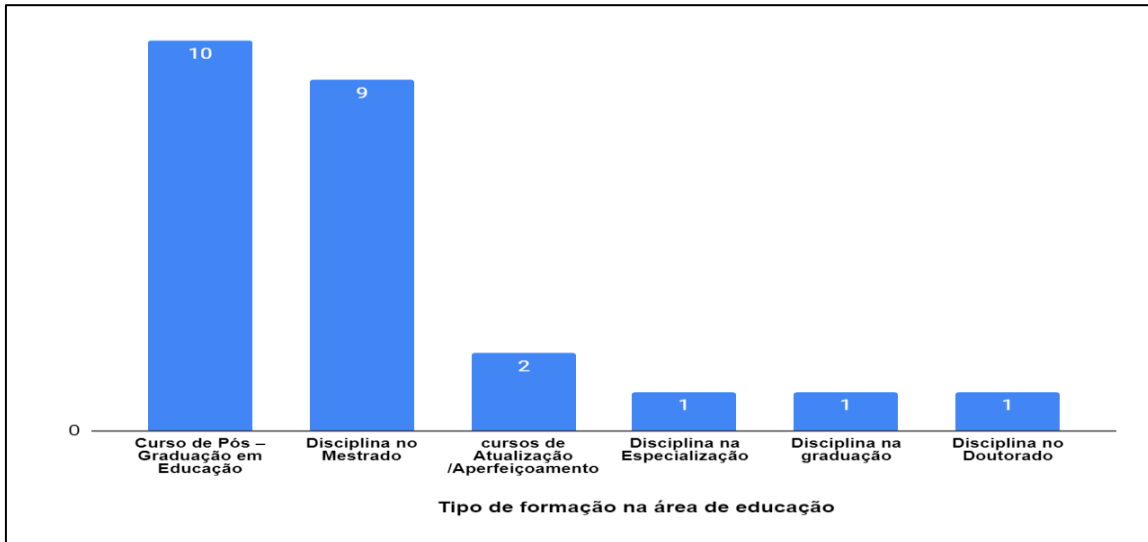
“Na verdade eu não tive formação pedagógica nenhum, primeiro Curso que eu fiz foi na UFAL, aquele PROFORD, foi que comecei assim, é um susto porque você é técnica, na verdade, você e você cai dentro da Universo, que aí você começa a entender que a docência é muito complexa.” (D15).

Nesse sentido, para Perim et al. (2009, p. 72) o professor de medicina, assim como os demais da área da docência no ensino superior, não foi preparado para ensinar e, em decorrência disso, sua experiência deriva principalmente de seu conhecimento no campo que atua. Ou seja, os médicos com alguma afinidade para o ensino começavam a exercer a docência, sem nenhum preparo ou formação para tal, não tendo o registro histórico de uma preocupação “significativa” com a profissionalidade do professor (SILVA; RIVAS; MENDES, 2018, p. 10). Essa qualificação geralmente ocorre depois que o médico se torna docente. Por meio das palavras que usam para referir-se à formação: “aquisição pela experiência”, “autodidatismo”, “improviso”, “intuitivamente”, “errando e acertando”, “afinidade” e “experiência”, fica claro

que a formação docente acontece como um processo proporcionado pela prática profissional. (COSTA, 2005, p. 65, 66).

Assim, conhecendo mais a respeito de como se deu essa qualificação, podemos verificar no gráfico 1 o tipo de formação do público estudado.

Gráfico 1. Tipos de formação na área de educação dos docentes médicos da FAMED, 2021



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dentre os tipos de formação docente dos professores, percebemos a prevalência dos cursos de pós-graduação em Educação 41,7% e disciplinas do mestrado 37,5%. Essas variáveis, quando comparadas com pesquisas sobre formação de docentes médicos, particularmente com a desenvolvida por Costa 2005, constata-se uma mudança de cenário. No estudo de Costa 2005, que tem o objetivo estudar o processo de formação docente e as práticas educativas utilizadas por professores de medicina, há o predomínio das disciplinas da área pedagógica cursadas em programas de pós-graduação (55,3%), principalmente *Stricto sensu*, tendo pouca representatividade os cursos específicos da área da Educação, como os três (7,9%) com mestrado em Educação e dois (5,3%) que cursaram especialização cursos específicos da área da Educação, como os três (7,9%) com mestrado em Educação e dois (5,3%) que cursaram especialização nesta área do conhecimento (COSTA, 2005, p. 69).

Dos 24 professores que têm formação na área de educação, quando perguntados em qual instituição receberam essa formação, 62,5% responderam na faculdade onde desenvolvem suas atividades laborais, FAMED/UFAL, e 37,5% em outras instituições. Esses dados sinalizam um estímulo ao aprimoramento docente por parte da IES. (SILVA; RIVAS; MENDES, 2018)

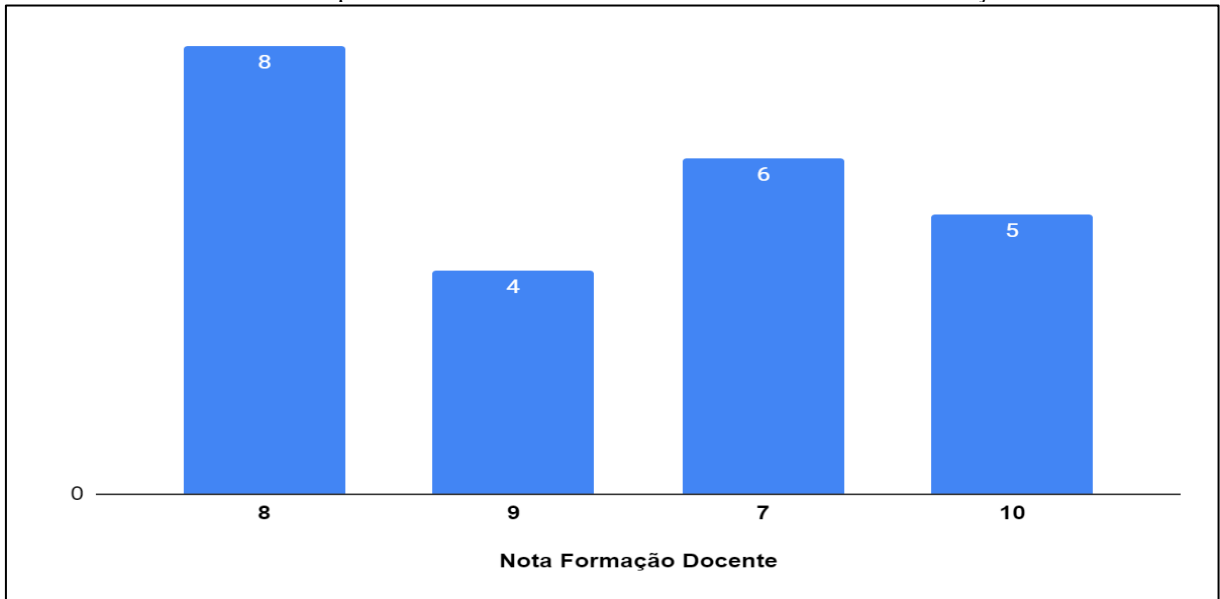
É válido pontuar que, ao compararmos o tipo de formação com a instituição na qual realizaram a referida formação, aliado a fala acima da participante D2, observa-se que a Faculdade de Medicina-FAMED tem promovido ao longo dos anos iniciativas visando a qualificação dos professores na área de educação, temos, por exemplo, o registro da realização de um curso de Especialização em Educação Médica, ministrado pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, em Maceió, que contou com a participação de 20 docentes da UFAL (UFAL, 2013). Esta foi uma das iniciativas do Núcleo de Educação Médica, criado em 2001, tendo a finalidade:

(...) estímulo e mobilização dos docentes para formação em nível de pós-graduação lato sensu, oferecendo cursos de especialização em educação médica (em cooperação com o CEDESS/UNIFESP), a especialização em educação em ciências da saúde, especialização em gestão pedagógica. O NEMED promoveu, ao longo dos últimos dez anos, diversos cursos, oficinas, seminários visando o ensino na saúde, o fortalecimento do novo projeto político-pedagógico (PPP) que atende às diretrizes curriculares. (FAMED, 2001).

O Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da FAMED reserva cotas de vagas para os profissionais da instituição, sendo mais um meio de que oportuniza os docente se qualificação didático-pedagógica, bem como o Programa institucional de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que promove formação continuada direcionada exclusivamente aos docentes.

No que tange à visão dos docentes quanto a sua formação pedagógica, avaliam como fator positivo, predominantemente a atualização em métodos didáticos pedagógicos (75%). Outro fator foi a ampliação da compreensão da área de educação (25%), com base nessas informações, podemos inferir que o docente-médico percebe que, além do conhecimento teórico na área que atua, medicina, faz-se necessário ter uma qualificação, uma base didática para desempenhar com qualidade a sua função, tendo em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27). Também foram assinalados fatores negativos, em que 37,5% apontaram a falta de atividades práticas nos cursos, 33,3% a dicotomia existente entre o conteúdo ministrado e o ensino na área médica, 16,7% nenhum ponto negativo e 12,5% pequena carga horária recebida na formação. Assim, quando solicitado que atribuíssem nota de 0 a 10 a referida formação, tivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2. Nota dada pelos docentes médicos da FAMED/UFAL sobre sua formação docente.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

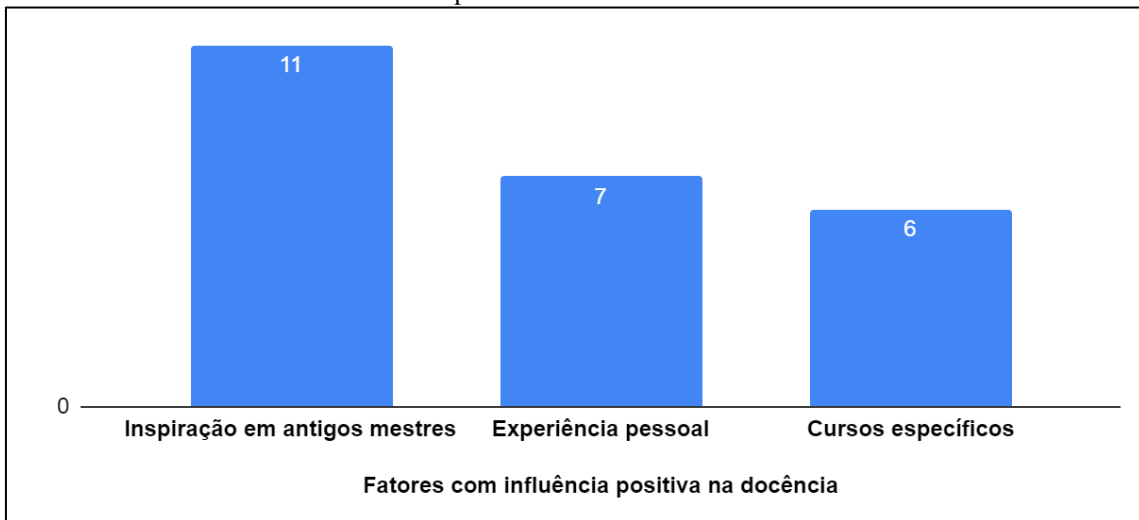
Estes destacaram também que faltou o aprofundamento de conhecimentos pedagógicos (58,3%), a falta de atividade prática (20,8%) e a relação teoria e prática (12,5%) e não faltou nada (8,3%). Acreditamos, que assim como concebe Pimenta (1999), na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, mas essa concepção deve ser superada, assumindo, assim, uma tendência de formação reflexiva. Assumir esse processo de formação, “demanda articular as histórias dos professores, suas trajetórias e crenças” (BATISTA, BATISTA, 2004, p. 20).

Dentre os fatores que influenciaram esses profissionais a se tornarem docentes, a maioria (45,8%) atribuiu a inspiração a antigos mestres. (Gráfico 3). Essa característica também foi identificada nos estudos de Canuto e Batista (2009, p. 628), pois as falas de seus participantes sinalizam que “as vivências como alunos e os modelos de professores que vão sendo incorporados motivam para a carreira docente, que é experimentada a partir de determinados modelos de ser professor no ensino superior”.

“Eu tive bons professores também né, que me orientaram, que me guiaram, então me encantei desde o início.” (D3)

“Essa influência nos meus próprios professores, eu tive professores que foram muito importantes na minha vida, um se chama Ricardo Nogueira e o outro se chama João Batista Neto, foram meus dois principais incentivadores para o ensino.” (D8).

Gráfico 3. Fatores com influência positiva na docência dos médicos docentes da FAMED/UFAL.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além dos fatores acima, outros motivos citados pelos professores no decorrer das entrevistas, foram relevantes para a atuação como docente, como a vocação ou desejo:

“Eu sempre quis ser professora desde que eu era pequena eu aprendia ensinando as minhas bonecas botar elas na minha cama pegava o meu quarto e ficava ensinando as minhas bonecas aquilo que aprender na escola então foi o jeito que eu aprendi foi o jeito que eu desenvolvi e aprender isso foi a minha vida inteira na faculdade eu estudava as minhas coisas e eu tinha mania de ir para aprender explicar para meus colegas”. (D1).

“Desde pequena eu sempre tive as duas vontades, eu sempre gostei de cuidar e sempre gostei de ensinar, minhas brincadeiras quando pequenas giravam muito em torno do ensino, e eu meio que monopolizava, eu sempre era a professora. Então eu sempre gostei muito, então eu ainda adolescente tentava, acho que oitavo ano iniciando o médio, eu fazia aula particular em casa pra as crianças do fundamental. É eu, às vezes, ia para o esporte na escola e às vezes chegava mais cedo, ao invés de ficar lá a toa ou fazendo qualquer outra coisa, eu ia para a sala dos pequeninhos para auxiliar as professoras porque eu sempre gostei. Então já era uma coisa que passava aí na minha mente desde muito pequena” (D7).

“[...] eu na verdade, já dava aula para minhas bonecas. Quando eu tinha seis anos, cinco anos eu acho que desejo sempre existiu e quando eu terminei a medicina né, aí o desejo aflorou mais ainda. Eu sempre ensinei para as pessoas as coisas que eu sabia. Eu acho que eu sempre tive vontade de ser professora e, depois que eu terminei a medicina, eu fui me dedicar ao ensino mesmo. Então hoje metade do que eu faço ensino, metade do que eu faço é atendimento, que eu também amo, assim eu amo mesmo o que eu faço. Só que eu acho que o desejo na verdade ele sempre existiu, eu só uni uma coisa a outra.” (D12)

É interessante notar que, segundo Costa et al. (2012), estudos internacionais encontraram como umas das características de um bom professor a vocação. Mas a referida autora sinaliza ainda que além da vocação, é fundamental o docente desenvolver características que levem o discente a uma aprendizagem significativa.



Outros professores apontaram as influências familiares. É importante notar que esse fator se assemelha ao estudo de Costa (2005) em que as mulheres, especialmente, referem-se à origem familiar da carreira:

“[...] a minha irmã é professora e eu lembro que quando criança, ela era professora do Mobral eu sempre o acompanhava. Olha! muito tempo né!! E eu ficava muito feliz quando ela me colocava para acompanhar alguns dos idosos para ensinar a escrever e eu absorvi aqueles momentos como de uma importância de luz.” (D6)

“Eu tenho uma avó que tem uma história linda de gente e sabe. Ela morava numa fazenda no interior, imagine se eu sou velha, imagem a época dela, e ela passou a vida tentando fazer duas coisas que eu segui depois, que foi a docência e a medicina. Porque ela era parteira do lugar. Ela era a parteira do lugar. Saía de madrugada, para ajudar mulher parindo. E ela fez na fazenda, na casa da fazenda, ela fez uma salinha de aula, e com isso ela iniciou a alfabetização do lugar, tanto de adultos quanto de crianças e a localidade, não sei se você já ouviu falar, ali perto de Arapiraca, o Pé Leve. E aí todo final de semana a gente ia pra lá, pra ficar, passar o sábado e domingo com ela e eu achava aquilo o maior barato. Então ela foi a minha musa inspiradora.” (D14).

Estudos realizados por Tardif (2002, p.76) também apontam que, “especialmente, as mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam”.

Os fatores elencados acima “sublinham a importância da história de vida dos professores, em particular de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho”. (TARDIF, 2014, p. 78, 79).

Então diante dos dados sobre formação docente observamos que as motivações para o docente investir na sua formação vão sendo construídas à medida que o professor vai ganhando experiência, assim como “a vontade de compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando uma certa insatisfação com as práticas que vinham realizando.” (CUNHA, 2009, p. 87). Um outro atrativo consiste no fato da instituição, que atuam, oferecer formação. Dessa forma, as motivações “são, entretanto, produzidas numa teia de condições que estimulam a opção dos sujeitos. Diferentes fatores se imbricam e resultam em uma tomada de decisão que interfere na trajetória de formação de cada docente.” (CUNHA, 2009, p. 89).

Por outro lado, alguns fatores podem implicar na resistência do docente com relação a formação docente, um deles estar relacionado ao desgaste laboral, devido a dupla jornada, visto que o professor de medicina é um médico em processo de docência (SADOYAMA, 2018). Assim, constatamos que a maioria dos participantes (84,6%) exercem atividades fora da FAMED, dos quais 79,4% atendem em consultórios, hospitais, de forma privada ou/e em emprego público e 20,6% nas áreas de pesquisa. E consideram seus salários como professores

ruins (43,6%), péssimos (25,6). Estudos realizados por Gomes e Maia (2021) “demonstram que os professores do curso de medicina estão em condição de relativa vulnerabilidade para o esgotamento mental. Esses profissionais estão expostos a diversos fatores de risco para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout (SB)”. E dentre esses desencadeadores da SB, do esgotamento profissional, identificou-se, exatamente, a dupla jornada e a baixa remuneração.

Assim sendo, sobre a formação do saber docente, podemos inferir que é constituído de múltiplos fatores, pois:

a aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação, o que significa considerar que os professores são sujeitos de uma atividade profissional responsável por levá-los a implicar-se em diversas situações formais e não formais de aprendizagem. (Lima, 2003, p.303).

Além de ser um saber atrelado a diversas circunstâncias, não é algo solto, inclusive com elementos peculiares da identidade do professor

(...) saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p.11).

Além do mais,

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (TARDIF, 2014, p.16).

Destarte, a formação específica na área da educação, além de proporcionar conhecimento, habilidades ligadas à atividade docente, deve ser entendida como um processo permanente, de reflexão constante, bem como levar em conta a bagagem de conhecimento que os professores trazem consigo.

## **PRÁTICA DOCENTE**

Sobre a prática docente, quando perguntados sobre as mudanças ocorridas na prática docente no decorrer da carreira, as falas relatam que no início do exercício da docência, o ensino era pautado numa postura teórico-metodológica tradicional, na reprodução de modelos

considerados válidos aprendidos anteriormente e também na experiência prática cotidiana<sup>1</sup>, no conhecimento tecnicista.

“[...]antes eu achava que eu tinha que eu tinha que dar na minha aula, aquele conteúdo inteiro. Então ficava aquela aula maçante, aquela aula cheia, eu corria para dar aquele conteúdo todo, hoje eu consigo selecionar aquele conteúdo que eu acho que é mais importante, deixar uma mensagem que meio como se fosse um link, como se fosse um caminho para ele procurar o restante daquela informação[...]” (D1)

“Então eu cheguei na UFAL em 2008 [...]. Quando eu cheguei, então eu cheguei médica, eu não cheguei professora. E aí no começo eu meio que reproduzia o que eu tinha recebido. Então as minhas aulas eram aulas tradicionais e aí eu comecei a estudar porque é assim, é muito diferente de quem vem da área da pedagogia que tem toda uma formação pra isso da gente que não tem formação nenhuma, nesse sentido né. Então é e estou dizendo, eu cheguei médica, eu não cheguei professora e aí eu fui estudar o que eu podia fazer diferente. Então como preparar um plano de aula até pro concurso aí, um plano de atividades, um plano de aula, como é que eu vou fazer isso. E aí a gente vai buscar, buscar informação, e aí comecei a fazer alguns cursos nesse sentido de metodologia ativa e todas essas outras histórias das tecnologias digitais e a partir disso é que começa a despertar na gente, opa pera aí, não dá pra fazer mais o que se fazia, agora a gente tem que fazer diferente mesmo. E aí a partir disso eu comecei a modificar.” [...]. (D7)

“Mudanças no entendimento do aluno como ser inteiro e não apenas como discente. Maior maturidade nas avaliações, melhor filtragem dos conteúdos.” (D13)

“Na época da minha residência, eu acho que eu passei por alguns professores assim que nunca davam o prato pronto né, aí eu acho que ficou aquela coisa meio intuitiva e eu aprendi, eu achava legal aquilo que me deixava curiosa e aí acabei assim, me servindo de inspiração, aí eu acabo fazendo também.” (D15).

Segundo Mizukami (1997, p. 43) os professores “operam na base de várias teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes de tais teorias, seu trabalho é racional, pelo fato de ser intencional”, a chamada teoria prática de ensino. Nesse sentido, quando perguntado sobre as dificuldades e facilidades no início da docência, mais uma vez as falas descritas abaixo evidenciam que a prática desses docentes, suas aulas eram reflexo do que tinham aprendido com seus antigos mestres, ou seja, a visão de docência era o que tinham aprendido com os exemplos positivos e negativos dos seus professores, pois apontam como dificuldades a falta de formação em docência. Concordemente, Castro et al (2017) citado por Sadoyama (2018) afirma que “docente inexperientes, e em início de carreira, têm a tendência de buscar e/ou se inspirar em modelos e docência vivenciados enquanto estudantes dos ex-professores que influenciaram/contribuíram para suas formações acadêmicas”.

---

<sup>1</sup> BATISTA, N. A; SOUZA DA SILVA, S. H. A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. In: COSTA, Nilce Maria da Silva. A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica. Tese de doutorado em educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

“(…) Quer dizer, minha visão de docência é o que eu tinha aprendido como exemplos positivos e negativos dos meus professores.” (…). (D10).

“[...] eu sou docente, mas eu nunca tive formação de docente, é aquela história você ser professor sem você ter recebido treinamento técnico adequado para exercer a docência, então essa é uma dificuldade que eu acho que vou carregar a vida toda.” (D8)

“Eu acho que quando a gente inicia, eu particularmente, então terminei a faculdade e fui direto para residência médica e depois na residência médica já voltei direto pra docência. (...) E aí quando a gente volta de fato como docente assim bate aquela insegurança no sentido(…)”. (D7).

De acordo com Tardif (2002, p. 178) “o saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas, que se referem, portanto, a uma pluralidade de saberes”. A falta de uma formação em docência no início da carreira como professor, conseqüentemente implicou, inicialmente, em insegurança e na dificuldade de adotar uma atitude metodológica mais autônoma. Por outro lado, com relação às facilidades no começo da docência, os professores apontam o fato de gostar de ensinar, como mostra as falas abaixo:

“Tornou-se com certa facilidade por gostar do que está fazendo” (D5)

“E afinidade assim, que eu gostei assim, eu gosto de ensinar” (D15)

Aliada ao gosto para ensinar, a bagagem teórico-prática desses docentes também era em decorrência da sua experiência como médico, pois “atuam em um território científico que, de diferentes formas, já trilharam, seus saberes são marcados pelas vivências concretas”. (BATISTA, BATISTA, 2004). Nesse sentido, ainda é importante ressaltar que essa experiência, além de ser vista como uma facilidade para o ensino, também é apontada como uma das características para o docente ser considerado um bom professor de medicina.

“É o fato de eu ter uma vida profissional, isso me facilita muito porque quando eu vou ensinar, eu estou ensinando coisas que eu já tenho uma noção, que eu já tenho uma certa experiência, que eu já tenho uma certa prática, então eu não tenho nenhuma dificuldade de passar isso para o aluno, uma experiência teórico prática.” (D8).

“Tem que ter domínio técnico né, em termos de ser professor de medicina, primeira coisa é você ter o domínio técnico porque é o que nos é mais exigido pela formação que você tem que dar, uma boa formação técnica pra aquele aluno (...)”. (D3)

“Passar sua experiência como profissional médico (...)”. (D5)

Nessa perspectiva, “o professor desenvolve sua prática com base nos seus próprios modelos de bom professor e na sua experiência empírica. (...) E na ausência de uma política ou programa de formação docente acaba por determinar a condução do ensino em saúde”.

(MENEGAZ et al 2013, p. 93, 98). Todavia, o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem e não pode mais se comportar como de mero transmissor de conhecimento, assim “apenas a experiência como professor e seu saber “no campo da saúde” não bastam para formá-lo docente”. (BATISTA, BATISTA, 2004, p.25).

De tal modo, constatou-se também que a prática docente foi sendo aprimorada à medida em que esses professores ensinavam, pois quanto mais repassarem conhecimento mais aprendiam, ou seja, aprenderam fazendo, dando aula. Desse modo, muitos docentes, entendendo seu papel no processo de ensino/aprendizagem, já que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 27), assim despertaram para a necessidade qualificação e relatam que atualmente fazem uso de diversos recursos pedagógicos.

“[...] a gente tenta fazer uma metodologia um pouco mais ativa, de discussão de casos, problematização e prática junto com paciente.” (D3).

“Então eu fico muito na prática com eles e na teórica eu tento utilizar metodologia ativa mesmo com eles. Então eu procuro fazer sempre que possível uma sala de aula invertida, nas práticas eu tento fazer Mini-Cex com eles pra ver se a coisa caminha, às vezes eles ficam meio assustados, meio preocupados com isso, mas acaba que tudo caminha. Eu procuro, tento evitar fazer aquela aula quadrada lá só blá blá blá blá blá blá falando e eles só recebendo ficando praticamente nada na cabeça deles. (...) Eu tento sempre dar uma mexida pra não fazer aquela aula teórica tradicional.” (D7).

“Então assim hoje em dia mesmo que seja algo que eu não tenho conhecimento muito aprofundado, eu tenho muito mais tranquilidade em dizer para os alunos que eu não sei, que a gente tá aprendendo junto, não sei que, daí a gente vai pesquisar, do que antes, tá, então eu acho que a maturidade me fez assim, não, não tá não com esse peso todo. A questão da avaliação, feedback também que eu achei que, uma coisa bem interessante. Eu estou aprendendo a ser mais assertiva nos feedbacks, porque às vezes eu ficava justificando muito, porque eu estava dando pequeno feedback né e agora eu sou mais assertiva, mais direta” (D15)

Desse modo, percebemos uma evolução ao longo da carreira desses docentes. Nessa perspectiva, Costa (2005, p. 100) ressalta que a “prática pedagógica é unanimemente considerada como o domínio específico da profissão docente, sendo elemento definidor da identidade profissional do professor”, foi o que constatamos claramente quando perguntamos aos entrevistados se eles se consideravam um professor ou médico que dá aulas. É interessante notar que todos os participantes, atualmente, se enxergam como professores ou pelo menos em processo de construção:

“Eu me considero professora, professora, muitas vezes as pessoas perguntam qual é a sua a profissão e eu digo professora, eu sou professora, mas graduada em medicina, então sou professora e medicina, mas eu sou professora.” (D1)

“[...] Comecei a dar aulas como a médica, e 100% médica que dava aulas da minha especialidade gastroenterologia e a partir daí quando eu fiz a especialização, quando eu fiz a, o mestrado, e depois eu fiz o doutorado, agora no ano passado eu fiz a especialização, com certeza quando eu parti para essa especialização e agora eu quero fazer um pós doutorado em educação e saúde também, eu me considero já tem quase 80% professores e 20% médica. Eu amo medicina, mas eu sou muito apaixonada pela capacidade revolucionária que tem a educação [...]” (D2).

“Acho que eu sou uma professora em formação, ainda não me sinto pronta ainda, mas gosto, gosto muito dessa dinâmica, me sinto muito motivada em ser professora, acho que eu estou no caminho, acho que professor nunca tá pronto, continuamente vai se formando, é uma formação, um processo e eu adentrei nesse processo, não me sinto completamente pronta, mas me sinto muito professora e também médica, eu acho que conseguiria dissociar as duas coisas, até mesmo no consultório eu sou um pouco professora ensinando os pais, orientando, eu não consigo desvincular [...]” (D3)

“Eu me considero professora, eu não assim, eu não me enxergo naquele momento ali que eu estou com os alunos, eu não me enxergo como médica. Eu me enxergo na posição de docente mesmo, de orientar, de ensinar. [...]. Então me vejo como professora, me enxergo como professora.” (D7).

“Hoje sou uma professora. Mas entrei como uma médica que dava aulas. Fui me transformando.” (D14)

“Hoje eu já estou me considerando uma professora, estou me encaminhando, engatinhando. É muito privilégio ser professor.” (D15)

Nas falas dos participantes fica claro que a identidade profissional dos docentes de medicina vem sendo construída a partir da sua trajetória, das vivências, ou seja, “é uma construção contínua e de transformação permanente.” (ROSSI, HUNGER, 2020, p.319). Essa constatação também se assemelha a uma pesquisa de revisão sistemática realizada por Sadoyama (2018) ao concluir que identidade profissional docente em medicina se constrói de uma relação cognitiva e de experiências com a profissão de professor.

Mesmo que por vocação:

“[...] eu me considero um professor, porque apesar de eu não ter uma formação técnica nisso, entendeu? eu me sinto vocacionado a isso, entendeu? Eu seria, me consideraria um médico que dá aulas se por acaso eu tivesse fazendo isso como uma obrigação, como uma coisa que eu não tivesse de dentro de mim, não é um emprego que eu tenho, vou lá faço a minha obrigação e vou embora. então aí eu me consideraria um médico que dá aulas, mas como não é isso, eu vou lá fazer isso prazerosamente, eu integro com os alunos, a gente tem uma convivência boa e eu percebo que quando eu tô dando aula eu tô muito feliz, eu tô muito satisfeito, eu tô conseguindo passar para os alunos aquilo para os alunos, eles estão conseguindo compreender aquilo, então na verdade eu me considero professor, apesar de ser um capenga tecnicamente falando”.(D8)

Também se considere professor por gostar de estudar e porque a docência permite aprendizado constante aprender:

“Eu me considero uma professora, porque eu gosto de estudar, eu gosto de aprender principalmente, adoro aprender. Eu aprendo com todos, aprendo com os alunos, aprendo com as mães, com as crianças né, aprendo com a vida e esse aprender no dia a dia é o que me encanta na minha profissão, adoro.” (D10)

Como já assinalado, a construção da identidade docente que vai “sendo incorporada ao tempo de experiência. É o caminho trilhado que possibilita a construção progressiva da identidade docente” (COSTA, 2002, p. 63). Esse processo de formação do eu profissional, ocorre até mesmo com os participantes que se consideram docentes por vocação ou por gostar de estudar, pois assumir essa nova função, a de ser docente de medicina, “implica em uma tomada de consciência do processo na formação de uma identidade profissional(...)” (SADOYAMA *et al.*, 2018). Verifica-se também na literatura que a identidade profissional do docente médico também é resultado da formação inicial e continuada do docente, por possibilitar ao professor acompanhar as rápidas mudanças sociais, além de fortalecer o reconhecimento social da sua função (ROSSI E HUNGER, 2020).

Somado a isso, buscamos saber sobre o grau de satisfação com a carreira docente, os professores afirmam categoricamente que estão satisfeitos com a atividade docente e se fosse preciso optar novamente, fariam tudo de novo, continuariam com a docência:

“Sombra de dúvida, vou ser docente até morrer.” (D1)

“Seria, seria totalmente, totalmente. Lamento muito já ter tido a minha vocação despertada tardiamente, mas hoje seria muito cedo” (D2).

“Continuaria como docente. Hoje entre docência, se eu tivesse que escolher né, que eu trabalho como docente, trabalho como médico na Prefeitura, então se disse: você vai ter que ficar com um, seria a docência, seria porque eu consigo aliar na docência o trabalho médico, que é algo que me realiza [...]”. (D3)

[...] sem dúvida seria novamente professor” (D4).

[...] seria docente de novo, eu acho que eu consigo plantar algumas sementes, e essas sementes, elas frutificam.” (D7).

“Continuaria, entendeu. É uma coisa gozada, porque, como você mesma sabe, eu sou médico e tenho minha vida profissional, a gente como médico, tendo uma vida profissional, é, talvez fosse muito mais rentável no meu consultório atendendo [...] Inclusive quando eu entrei na UFAL, eu tinha outros empregos públicos, e eu deixei o emprego público para ficar como professor mesmo sabendo que isso talvez financeiramente não fosse a minha melhor opção, mas a vontade é grande e o desejo é grande, isso é coisa pessoal não tem jeito [...]”. (D8).

“Sim, olhe docência é uma cachaça viu, quando a gente gosta é por isso que a gente engole muito sapo e supera muita dificuldade [...]”. (D10).

“Chegou um certo momento na vida que eu dizia que a docência tinha superado o amor pela medicina, tamanha a minha paixão pela docência.” (D14).

Percebemos nas falas acima que essa satisfação está ligada a realização pessoal e profissional, bem como aos sentimentos de utilidade, contribuição social, mesmo que, em alguns momentos, seja necessário superar desafios. “Em outras palavras, os docentes trabalham com o objetivo de satisfazer tanto as necessidades pessoais quanto as profissionais (...)”. (COSTA, 2005, p. 87).

Quanto aos sentimentos visualizados pelos professores no final da carreira, predominam os sentimentos positivos de satisfação, orgulho, felicidade e de dever cumprido:

“De dever cumprido, de dever cumprido e cumprido com muita satisfação, com muito carinho, com muito amor.” (D1).

“[...] papel foi cumprido a contento e enquanto pessoas também porque é isso que nós nos propomos” (D9).

“[...] com a minha consciência tranquila de ter feito meu papel o dever cumprido como se diz.” (D11).

“Com a impressão de que procurei fazer o melhor que pude” (D5).

Eu me vejo muito animado, muito animado.” (D8).

“[...] a sensação de dever cumprido, é alegria do que fiz como docente, (...)” (D14)

Há os que não se imaginam sem estar exercendo a docência, ainda se veem dando aula mesmo com idade avançada. Percebemos que esse sentimento ocorre pelo fato de o exercício da docência ser uma realização pessoal ou até mesmo pelo sentimento de pertencimento, bem como uma forma do docente se sentir útil.

“[...] eu acho que só me aposento mesmo na compulsória, eu vejo velhinho, cheio de experiência, caducando, ensinando os meninos a ser médicos como eu estou ensinando hoje animado”. (D8).

“Eu penso no hoje, eu penso em continuar exercendo a docência, que é algo que me motiva, que é algo que eu gosto, que é algo que é muito importante”. (D4).

“Eu quero dar aula até quando eu puder. Se eu for de Bengala. Mas assim eu quero dar aula até quando eu puder, enquanto eu tiver lucidez e consciência eu quero dar aula.” (D12).

Também há expressões de tristeza e medo:

“Vou ficar muito triste de parar’ (D11).

“[...] eu tô ainda no medo.” (D15).

Essas falas que expressam tristeza e medo sinalizam um sentimento de sofrimento pelo afastamento da vida profissional, Alvarenga e Tauchen (2018) avaliam que é decorrente de



acontecimentos ou expectativas que o docente foi construindo ao longo da sua trajetória. Os referidos autores frisam ainda que a fase final da carreira, ‘o desinvestimento’ tem duas dimensões: o sereno ou o amargo. Sendo que o desinvestimento sereno é pautado em momentos agradáveis, o docente investe em projetos pessoais, e o desinvestimento amargo é considerado moroso e árduo, pois é marcado por rupturas que marcaram a carreira docente.

## **2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estudos sobre formação e prática dos docentes de medicina têm sido cada vez mais recorrentes no âmbito acadêmico. Dessa forma, na discussão sobre formação docente percebemos que a maioria dos participantes têm formação na área de educação, mas que essa formação, em muitos casos, ocorreu após se tornarem professores, ou seja, no decorrer da carreira docente. Sendo assim, no início da docência tinham apenas conhecimento técnico. É importante frisar que a FAMED incentiva a qualificação, como por exemplo, por meio do programa de mestrado ensino na saúde, além de cursos de capacitação voltados especialmente para docentes, promovidos pela UFAL para os docentes em geral.

Percebemos ainda que, a dupla jornada pode implicar como um dos fatores de resistência do professor de medicina em relação a formação docente, pois esses professores além do ensino dividem parte do seu tempo exercendo a profissão médica em diversos ambientes, até mesmo pela natureza da formação. No entanto, se faz necessário promover estratégia, mecanismos adequados à realidade dos docentes médicos, com o intuito de estimular a participação desses professores nas capacitações didático-pedagógicas, que devem ser constantes e permanentes.

Observamos que, com relação à prática docente que no início da docência os professores reproduziam o que aprenderam com seus antigos mestres. Assim, a prática era pautada no modelo tradicional, mas que no decorrer da carreira foram buscando mecanismos para se aperfeiçoar, aprimorando, dessa forma, sua prática.

Dessa forma, constatamos que a construção da identidade dos docentes estudados ocorre no decorrer da carreira, à medida em que vão ganhando experiência, tanto que hoje se consideram professores e não médicos que dão aulas. Dessa forma, evidencia-se que a identidade profissional é dinâmica, contínua e também está atrelada a formação continuada em uma perspectiva de reflexão crítica da prática docente.

Este estudo contribuiu para a reflexão sobre o tema formação pedagógica e a construção da identidade do docente médico, bem como motiva estudos relacionados as referidas temáticas.

No âmbito institucional, visa auxiliar a gestão na implementação de políticas voltadas para os docentes do curso de medicina da FAMED/UFAL, em especial a implementação de formação continuada. Também é válido ressaltar, que novos estudos são necessários para o aprofundamento do tema.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, B. T., & Tauchen, G. (2018). PERCEPÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL E O DESINVESTIMENTO DA CARREIRA DOCENTE. *Revista Conhecimento Online*, 2, 25–45. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.1243>

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, N. A.; SOUZA DA SILVA, S. H. A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. In: COSTA, Nilce Maria da Silva. *A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica*. Tese de doutorado em educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BATISTA, N; BATISTA, S.H. (orgs.). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac, 2004.

BATISTA, N. A.; VILELA, R. Q. B.; BATISTA, S. H. S. S. *Educação médica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015. 398 p.

BIBERG-SALUM, T.G. *et al.* Quais são as Competências Necessárias para ser um Bom Professor? Concepções dos Docentes do Curso de Medicina. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 21, n. 3, p. 297-302, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/8359>. Acesso em 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 23 jun. 2014.

CASTRO, P. A., SADOYAMA, A., SADOYAMA, G., FERNANDES-SOBRINHO, M., SOUZA, P. V., BA, S. A. C., SÁ, S., MÓNICO, L., & SOUZA, T. S. (Im) Pertinência das disciplinas pedagógicas nos cursos de Física, Matemática e Química do Ensino Superior: Qual a percepção de docentes, em atividade, sobre essa questão? *Indagatio Didactica*, v. 9 n.3, 45-60, 2017.

CABRAL, G. R. A construção da identidade docente e a formação continuada de professores. *Revista Educação Online*, n. 35, p. 56-75, 2020.

CABRAL, Giovanna R. BASTOS, R. S.? Ser professor, saberes docentes e fazer pedagógico: constituição da identidade docente a partir da formação continuada?. *Discussões sobre a*

formação docente: da inicial à continuada. 00ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2019, v. v2, p. 00-00. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO\\_EV111\\_MD1\\_SA9\\_ID1201\\_30052018191253.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA9_ID1201_30052018191253.pdf). Acesso: em 16 de out. 2021.

COSTA, N. A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica. Tese de doutorado em educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2005.

COSTA, N.M.S.C.; CARDOSO, C.G.L.V.; COSTA, D.C. Concepções sobre o bom professor de medicina. Rev. Bras. Educ. Med., v.36, n.4, p.499-505, 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000600008>.

CUNHA, M. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Rev. Diálogo Educ. 2009; 9(26):81-90.

FERREIRA, C. C. Formação e prática do professor de medicina: ouvindo docentes dos cursos de Medicina de Porto Velho-RO. Dissertação de mestrado em ensino em ciências da saúde. Universidade Federal de Rondônia; 2014

FERREIRA, C.C.; SOUZA, A.M.L. Formação e prática do professor de medicina: um Estudo Realizado na Universidade Federal de Rondônia. Rev. Bras. Educ. Med., v.40, n.4, p.635-643, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e01012015>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição, Editora Paz e Terra; São Paulo, 1996.

FEUERWERKER, L. Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: ABEM, 2002, 40p.

FONTOURA, Daniele dos Santos; DOLL, Johannes; OLIVEIRA, Saulo Neves de. O desafio de aposentar-seno mundo contemporâneo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 53-79, jan./mar. 2015

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, M. V.; MAIA, J. L. F. Síndrome de Burnout em Professores de Medicina: Uma revisão sistemática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 6, p.

e12710615578, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.15578. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15578>. Acesso em: 16 de out. 2021.

HISTÓRICO. <https://famed.ufal.br/>, 2001. Disponível em: <https://famed.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/ensino-na-saude/institucional/historico>. Acesso em: 6 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. formação do professor); São Paulo, 2008.

LIMA, José Leonardo Oliveira; MANINI, Miriam Paula. Metodologia para Análise de Conteúdo Qualitativa integrada à técnica de Mapas Mentais com o uso dos softwares Nvivo e FreeMind. **Informação & Informação**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 63-100, abr. 2017. ISSN 1981-8920. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/23879>. Acesso em: 24 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2016v21n3p63>.

LIMA, Soraiha Miranda de. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. 325 f. tese (doutorado em ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MAIA, José Antônio. O currículo no ensino superior em saúde. In: BATISTA, N; BATISTA, S.H. (orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004. p. 103.

MENEGAZ, Jouhanna do Carmo et al . O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Saúde Transform. Soc.**, Florianopolis , v. 4, n. 4, p. 92-99, out. 2013. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-70852013000400015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-70852013000400015&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 26 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.  
OLIVEIRA, Teógenes de; MEDEIROS, Renata Livia Silva Fonseca Moreira de; PIRES, Marina Pereira Brocos; PINTO, Maria Jamily de Macêdo. Pedagogical Preparation for Physicians and their Performance in the Medical Course. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 171-177, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb2017066.r2ing>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb2017066.r2ing>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PERIM, Gianna Lepre et al. **Desenvolvimento docente e a formação de médicos.** *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2009, vol.33, suppl.1, pp.70-82. ISSN 1981-5271. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000500008>.

KOMATSU, R. S. et al. (Ed.). **Guia do processo de ensino-aprendizagem: “aprender a aprender”.** 4. ed. Marília: Faculdade de Medicina de Marília, 2003. 35 p.

RIBEIRO, Eliana C. Competências para a docência. In: CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA; SILVA, Lúcio Flávio Gonzaga. **Qualificação dos professores das escolas médicas: relatório do IX Fórum Nacional de Ensino Médico do Conselho Federal de Medicina Brasília, 16 e 17 de agosto de 2018.** Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2019. 88 p. (Cadernos de Educação Médica; n. 3).

ROSSI Fernanda ; HUNGER, D . Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP* , v. 101, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BZ6Mg4DWyRdLffjThQSHJh/?lang=pt>. Acesso: em 16 de out. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Gláucia Maria da; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; MENDES, Rosimeire Ferreira. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM CURSO DE MEDICINA: A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE. In: Anais do III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Anais... Curitiba (PR) UTFPR, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sidpd/81987-A-FORMACAO-DOS-PROFESSORES-DE-UM-CURSO-DE-MEDICINA---A-CONSTRUCAO-DA-PROFISSIONALIDADE-DOCENTE>>. Acesso em: 24/05/2021 00:45.

SADOYAMA, ADRIANA S.P. . Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. *REVISTA EDAPECI: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COMUNICACIONAIS E INTERCULTURAIS*, v. 18, p. 106-114, 2018.

SADOYAMA, A.S.P; PAULA, Maristela Vicente de; MENDES BORGES, Neila Maria; ANDRADE, L. S; SADOYAMA, G. Identidade profissional do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. Portugal: Atas Ciai q - Sistema eletrônico de edição de revistas, 2018 (Capítulo de Livro - Ebook).

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Medicina. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina - PPC**. Maceió, 2013. 239 p. Disponível em: <[www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus.../medicina.../file](http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus.../medicina.../file)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

### 3 PRODUTO:

#### 3.1 IDENTIFICAÇÃO:

Guia de orientação com o título: “Como planejar, organizar e realizar uma jornada pedagógica em cursos de Medicina”.

#### 3.2 PÚBLICO ALVO

Direcionado aos gestores e docentes do curso de medicina, mas também poderá ser utilizado por qualquer instituição de ensino superior

#### 3.3 INTRODUÇÃO

Este guia de orientação é um produto educacional do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, que foi desenvolvido para colaborar com a coordenação do curso de medicina no planejamento da Jornada Pedagógica, um momento ímpar, de estudos e discussões que proporciona uma reflexão sobre o processo-ensino aprendizagem.

Segundo Luckesi (1992, p.117) “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.” Desse modo, planejar envolve ter objetivos claros e bem definidos. Assim, ao pensarmos em planejamento pedagógico, temos que ter em mente que envolve momento de tomadas de decisões com a finalidade de atender as necessidades, bem como atingir as metas traçadas pela instituição, o que envolve também a formação continuada dos docentes, tendo sempre a participação efetiva da comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, Batista, Vilela, Batista (2015, p. 177) destacam que o planejamento do ensino médio:

consiste na organização de ações, habilidades e atitudes, levando em conta o sistema de relações dos conhecimentos que compõem a multidisciplinariedade do saber em medicina, tendo em vista um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Tal planejamento deve ser norteado por propostas variáveis que concretizem os objetivos de formação médica, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em medicina (...).

Nesse sentido, para que esse processo tenha êxito faz-se necessário que todos os atores envolvidos estejam abertos às mudanças, sempre com o intuito de promover qualidade do ensino- aprendizagem.



### 3.4 OBJETIVOS

#### OBJETIVO GERAL:

Apresentar o guia de orientação para colaborar com a coordenação de graduação dos cursos de medicina na realização da Jornada Pedagógica.

#### OBJETIVO ESPECÍFICO

- Detalhar o planejamento para que todas as atividades previstas sejam realizadas com regularidade e conforme programado;
- Apresentar técnicas de integração entre os docentes, promovendo a discussão do formato e das necessidades das disciplinas, bem como a participação mais efetiva na gestão acadêmica, visando cumprir a missão proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP), levando em conta seus valores e o tipo de cidadão que pretende formar;
- Propor modelos de formação continuada por meio de curso de formação didático pedagógica com a perspectiva de reflexão sobre a prática docente.

### 3.5 ESTRATÉGIAS

Foi criado um guia de orientações com o título: “Como planejar, organizar e realizar uma jornada pedagógica em cursos de Medicina”, a partir da pesquisa qualitativa sobre o processo de formação pedagógica e a construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. como estratégia de planejamento pedagógico da instituição

A construção do guia seguiu as seguintes etapas. A primeira delas foi a revisão da literatura acerca de como construir um guia e sobre planejamento pedagógico. A segunda foi a criação do guia de orientações no *Microsoft Word*. Para finalizar, a terceira etapa constituiu na impressão para entrega ao coordenador do curso de Medicina da FAMED, além de ser enviado por e-mail e disponibilizado no drive compartilhado da referida coordenação.

### 3.6 APLICAÇÕES

Guia de orientação “Como planejar, organizar e realizar uma jornada pedagógica em cursos de Medicina” surgiu como proposta de orientação e o material proposto pode atuar como facilitador do processo de planejamento pedagógico da instituição, pois é um documento com

detalhes de como organizar a jornada pedagógica. Assim espera-se que este material dê suporte para a realização do planejamento pedagógico de cursos de medicina ou outros da área da saúde.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, N. A.; VILELA, R. Q. B.; BATISTA, S. H. S. S. **Educação médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015. 177p.

HAYDT, R. C. C. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2006

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. Artigo da Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. p.115-125.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

VASCONCELLOS, Celso. Planejamento-Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar. Nova Escola. São Paulo, jan. 2009. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejearobjetivos>. Acesso em 21/julho/2021.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciclo como discente no MPES foi de aprendizagens significativas de como pesquisar, ensinar, enfim, de compreender com clareza o que envolve o curso de medicina, bem como o que faço como TAE. E sinceramente, não foi uma caminhada fácil, pois estive muito tempo exercendo atividade laborais fora da área da educação, mas surtiu um efeito transformador.

Este Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso é um estudo de carácter exploratório descritivo com abordagem quanti-qualitativa, que possibilitou analisar o processo de formação pedagógica e de construção da identidade docente dos professores da Faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas.

Nesse sentido estudos pontuam a complexidade da docência e a necessidade de conhecimentos específicos para que o professor a exerça de modo adequado. Ou seja, o docente precisa ter além do domínio técnico, de conhecer o conteúdo que ministra na sua disciplina; é necessário adquirir conhecimento, competência pedagógica, tornando-se primordial a formação pedagógica.

Assim, constatamos que a maioria dos docentes da Faculdade de medicina FAMED/UFAL, que participaram da pesquisa, tem formação na área pedagógica. Entretanto, no caso de muitos professores, essa formação foi adquirida no decorrer da carreira. Além disso, verificamos que a identidade dos docentes se construiu à medida que foram aperfeiçoando a sua prática docente, além de estar vinculada a formação continuada. Nessa perspectiva, foi elaborado um produto educacional de intervenção, um guia de orientação da Jornada Pedagógica, que visa orientar a realização do planejamento pedagógico tanto na FAMED quanto nas demais instituições de ensino superior.

Compreende-se que novos estudos devem ser realizados para maior aprofundamento da temática formação do docente médico, assim como sobre o processo de construção da sua identidade profissional.

## REFERÊNCIAS GERAIS

AFONSO, M, Lúcia (Org). Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do campo social, 2000.

ALVARENGA, B. T., & Tauchen, G. (2018). PERCEPÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL E O DESINVESTIMENTO DA CARREIRA DOCENTE. *Revista Conhecimento Online*, 2, 25–45. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.1243>

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, N. A.; SOUZA DA SILVA, S. H. A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. In: COSTA, Nilce Maria da Silva. A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica. Tese de doutorado em educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BATISTA, N; BATISTA, S.H. (orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004.

BATISTA, N. A.; VILELA, R. Q. B.; BATISTA, S. H. S. S. Educação médica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015.

BIBERG-SALUM, T.G. *et al.* Quais são as Competências Necessárias para ser um Bom Professor? Concepções dos Docentes do Curso de Medicina. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 21, n. 3, p. 297-302, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/8359>. Acesso em 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União. 23 jun. 2014.

CASTRO, P. A., SADOYAMA, A., SADOYAMA, G., FERNANDES-SOBRINHO, M., SOUZA, P. V., BA, S. A. C., SÁ, S., MÓNICO, L., & SOUZA, T. S. (Im) Pertinência das disciplinas pedagógicas nos cursos de Física, Matemática e Química do Ensino Superior: Qual a percepção de docentes, em atividade, sobre essa questão? *Indagatio Didactica*, v. 9 n.3, 45-60, 2017.

CABRAL, G. R. A construção da identidade docente e a formação continuada de professores. *Revista Educação Online*, n. 35, p. 56-75, 2020.

CABRAL, Giovanna R. BASTOS, R. S.? Ser professor, saberes docentes e fazer pedagógico: constituição da identidade docente a partir da formação continuada?. Discussões sobre a formação docente: da inicial à continuada. 00ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2019, v. v2, p. 00-00. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO\\_EV111\\_MD1\\_SA9\\_ID1201\\_30052018191253.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA9_ID1201_30052018191253.pdf). Acesso: em 16 de out. 2021.

COSTA, N. A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica. Tese de doutorado em educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2005.

COSTA, N.M.S.C.; CARDOSO, C.G.L.V.; COSTA, D.C. Concepções sobre o bom professor de medicina. Rev. Bras. Educ. Med., v.36, n.4, p.499-505, 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000600008>.

CUNHA, M. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Rev. Diálogo Educ. 2009; 9(26):81-90.

FERREIRA, C. C. Formação e prática do professor de medicina: ouvindo docentes dos cursos de Medicina de Porto Velho-RO. Dissertação de mestrado em ensino em ciências da saúde. Universidade Federal de Rondônia; 2014

FERREIRA, C.C.; SOUZA, A.M.L. Formação e prática do professor de medicina: um Estudo Realizado na Universidade Federal de Rondônia. Rev. Bras. Educ. Med., v.40, n.4, p.635-643, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e01012015>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição, Editora Paz e Terra; São Paulo, 1996.

FEUERWERKER, L. Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: ABEM, 2002, 40p.

FONTOURA, Daniele dos Santos; DOLL, Johannes; OLIVEIRA, Saulo Neves de. O desafio de aposentar-seno mundo contemporâneo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 53-79, jan./mar. 2015

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, M. V.; MAIA, J. L. F. Síndrome de Burnout em Professores de Medicina: Uma revisão sistemática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e12710615578, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.15578. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15578>. Acesso em: 16 de out. 2021.

HAYDT, R. C. C. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2006

HISTÓRICO. <https://famed.ufal.br/>, 2001. Disponível em: <https://famed.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/ensino-na-saude/institucional/historico>. Acesso em: 6 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. formação do professor); São Paulo, 2008.

LIMA, José Leonardo Oliveira; MANINI, Miriam Paula. Metodologia para Análise de Conteúdo Qualitativa integrada à técnica de Mapas Mentais com o uso dos softwares Nvivo e FreeMind. **Informação & Informação**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 63-100, abr. 2017. ISSN 1981-8920. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/23879>>. Acesso em: 24 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2016v21n3p63>.

LIMA, Soraiha Miranda de. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. 325 f. tese (doutorado em ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. Artigo da Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. p.115-125.

MAIA, José Antônio. O currículo no ensino superior em saúde. In: BATISTA, N; BATISTA, S.H. (orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004. p. 103.

MENEGAZ, Jouhanna do Carmo et al . O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Saúde Transform. Soc.**, Florianópolis , v. 4, n. 4, p. 92-99, out. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-70852013000400015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-70852013000400015&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 26 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, Teógenes de; MEDEIROS, Renata Livia Silva Fonseca Moreira de; PIRES, Marina Pereira Brocos; PINTO, Maria Jamily de Macêdo. Pedagogical Preparation for

Physicians and their Performance in the Medical Course. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 171-177, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb2017066.r2ing>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb2017066.r2ing>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PERIM, Gianna Lepre et al. **Desenvolvimento docente e a formação de médicos**. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2009, vol.33, suppl.1, pp.70-82. ISSN 1981-5271. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000500008>.

KOMATSU, R. S. et al. (Ed.). **Guia do processo de ensino-aprendizagem: “aprender a aprender”**. 4. ed. Marília: Faculdade de Medicina de Marília, 2003. 35 p.

RIBEIRO, Eliana C. Competências para a docência. In: CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA; SILVA, Lúcio Flávio Gonzaga. **Qualificação dos professores das escolas médicas**: relatório do IX Fórum Nacional de Ensino Médico do Conselho Federal de Medicina Brasília, 16 e 17 de agosto de 2018. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2019. 88 p. (Cadernos de Educação Médica; n. 3).

ROSSI Fernanda ; HUNGER, D . Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP** , v. 101, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BZ6Mg4DWyRdLffjThQSHJh/?lang=pt>. Acesso: em 16 de out. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Gláucia Maria da; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; MENDES, Rosimeire Ferreira. **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM CURSO DE MEDICINA: A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**. In: Anais do III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Anais... Curitiba (PR) UTFPR, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sidpd/81987-A-FORMACAO-DOS-PROFESSORES-DE-UM-CURSO-DE-MEDICINA---A-CONSTRUCAO-DA-PROFISSIONALIDADE-DOCENTE>>. Acesso em: 24/05/2021 00:45.

SADOYAMA, ADRIANA S.P. . Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. **REVISTA EDAPECI: EDUCAÇÃO A**

DISTÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COMUNICACIONAIS E INTERCULTURAIS, v. 18, p. 106-114, 2018.

SADOYAMA, A.S.P; PAULA, Maristela Vicente de; MENDES BORGES, Neila Maria; ANDRADE, L. S; SADOYAMA, G. Identidade profissional do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. Portugal: Atas Cíaiq - Sistema eletrônico de edição de revistas, 2018 (Capítulo de Livro - Ebook).

SILVA, Sane Alessandra Marques e. Curso Técnicas de organização e condução de reunião. 2019. Escola de Governo do Distrito Federal. Disponível em: <http://egov.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Apresenta%C3%A7%C3%A3o13.pdf>.. Acesso em: 03 ago. 2021

SOUZA, Lisley Lourrany Nascimento; ARAÚJO, Wanderson Pereira. Guia para a realização da oficina pedagógica. Montes Claros: Instituto Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: [https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.actions.document.vi ew&fDocumentId=40897](https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.vi ew&fDocumentId=40897). Acesso em: 3 ago. 2021.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Planejamento escolar: um guia da prática docente. Revista Educação Pública, v. 19, n 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamentoescolar-um-guia-da-pratica-docente>.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Medicina. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina - PPC**. Maceió, 2013. 239 p. Disponível em: <[www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus.../medicina.../file](http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus.../medicina.../file)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Celso. Planejamento-Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar. Nova Escola. São Paulo, jan. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejearobjetivos>. Acesso em 21/julho/2021

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.



## APÊNDICE

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL FACULDADE DE  
 MEDICINA – FAMED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
 ENSINO NA SAÚDE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA  
 SAÚDE – MPES



### QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Adaptado de Costa, 2005

#### 1- IDENTIFICAÇÃO

Sexo: ( ) M ( ) F

Residência: ( ) sim ( ) não. Especialidade:

Ano de ingresso na FAMED como docente: \_\_\_\_\_

Categoria funcional atual: ( ) Auxiliar ( ) Assistente ( ) Adjunto ( ) Associado ( ) Titular

Carga horária de trabalho semanal: ( ) DE ( ) 40 h ( ) 20 h

#### 2– FORMAÇÃO DOCENTE

Você teve formação na área de educação? ( ) sim ( ) não

Que tipo de formação?

- ( ) disciplina na graduação
- ( ) disciplina na Especialização
- ( ) disciplina no Mestrado
- ( ) disciplina no Doutorado
- ( ) curso de Pós – Graduação em Educação
- ( ) cursos de Atualização /Aperfeiçoamento
- ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Em qual instituição você recebeu essa graduação? ( ) nesta Faculdade de Medicina ( ) Outra:

Cite os fatores positivos e negativos dessa formação:

**Positivos:** ( ) Atualização em métodos didáticos pedagógicos; ( ) Ampliação da compreensão da área da educação; ( ) Outros.

**Negativos:** ( ) Pequena carga horária recebida na formação; ( ) A falta de atividades práticas nos cursos; ( ) Dicotomia existente entre o conteúdo ministrado e o ensino na área médica (a falta de conhecimento das particularidades do ensino médico por parte dos profissionais da área da Educação).

\*Não se aplica, caso não tenha tido formação em educação.

Assinale um dos fatores abaixo que você considera que com maior influência positiva na sua atuação como docente.

- inspiração em antigos mestres
- experiência pessoal
- cursos específicos
- Outros:

2.1- Atribua nota de 0 a 10 à Formação Docente:

O que faltou aprender na Formação Docente?

### 3 - ATIVIDADES DOCENTES

#### 3.1 - ATIVIDADES DE ENSINO

Atuação no ciclo:

- básico
- profissional
- básico e profissional
- residência

Disciplina(s) lecionada(s) atualmente:

Nº de turmas: \_\_\_\_\_ CH sob sua responsabilidade: Teóricas: \_\_\_\_\_ h Práticas : \_\_\_\_\_ h

Você é responsável único pela disciplina?  sim  não

#### 3.2 -- ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Atualmente, você atua na extensão?  Sim  Não

outra atividade: \_\_\_\_\_ Qual?

#### 4. CURRÍCULO

O que o termo “currículo” significa para você?

Quais são os pontos POSITIVOS do currículo de Medicina? Cite apenas 05 (cinco)

Quais são os pontos NEGATIVOS do currículo de Medicina? Cite apenas 05 (cinco)

#### 5.CONDIÇÕES DE TRABALHO NA FACULDADE DE MEDICINA (FAMED/UFAL)

Condições da área física:

- péssimas  ruins  satisfatórias  boas  ótimas

Condições da estrutura administrativa da Faculdade de Medicina-FAMED:

- péssimas
- ruins
- satisfatórias

boas

ótimas

Seu salário como docente é:

péssimo  ruim  satisfatório  bom  ótimo

#### 6. OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Atualmente, você exerce atividades fora da Faculdade de Medicina-FAMED?  sim  não

Em caso afirmativo, quais?

consultório em clínica especializada

assistência em hospital CH semanal

emprego público CH semanal

administração em saúde CH semanal

pesquisa CH semanal

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

#### DADOS DO PROFESSOR ENTREVISTADO

Nome \_\_\_\_\_ Tempo de docência \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_ Departamento \_\_\_\_\_

Local da entrevista \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Horário do início: \_\_\_\_\_ Horário do término: \_\_\_\_\_

Duração da entrevista \_\_\_\_\_

Consentimento para gravação da entrevista ( ) sim ( ) não

- O desejo de ser professor e os motivos que o levaram a ser docente (principais influências).
- O que você aprendeu com os que foram seus professores?
- O início na docência, as primeiras impressões, as afinidades, os impactos e as resistências com a prática docente (dificuldades e facilidades)?
- Como foi formado e como considera que deveria ser formado o professor de medicina?
- você se considera professor ou um médico que dá aulas?
- Que características o docente deve ter para ser considerado um bom professor de medicina (qual a principal função do professor?).

#### PRÁTICA DOCENTE

- Como são as suas aulas?
- Porque dá aulas dessa forma?
- Que mudanças ocorridas na sua prática pedagógica com o decorrer do tempo (comparar o início da carreira com a atual) em relação à: postura teórico-metodológica, grau de autonomia, tipo de conteúdo; modo de avaliar os alunos e os trabalhos acadêmicos exigidos e preferências em relação aos trabalhos propostos.
- Como descreve o relacionamento com os alunos?
- Qual a importância dada a essa relação na sua prática.

#### AFETIVIDADE

- Já vivenciou momentos de desgaste, de desânimo com o ensino?
- O que provoca esses momentos
- Como são enfrentados?
- O nível de satisfação com a carreira docente e os melhores anos da docência. Se fosse preciso optar novamente, faria tudo de novo, continuaria com a docência?
- O que o mantém na carreira docente?
- Com o decorrer do tempo ocorre uma aproximação maior com a instituição?
- Como se imagina chegando ao fim da carreira? (sentimentos visualizados)

CURRÍCULO: O que você mudaria no currículo de medicina?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE UMA FACULDADE DE MEDICINA**, da pesquisadora Lêda Oliveira de Miranda. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar o processo de formação pedagógica e de construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.
2. A importância deste estudo está relacionada compreensão da importância da formação pedagógica do docente de medicina para o ensino, pesquisa e extensão universitária, desenvolvendo um olhar voltado para a capacitação do docente, com o intuito de sustentação ao desenvolvimento curricular, por meio de planejamento, estímulo à participação em eventos de formação médica (momentos importantes para escuta e troca de experiências, bem como para o aprimoramento das competências pedagógicas e acadêmicas).
3. Os resultados que se desejam alcançar são conhecer se estes profissionais ao ingressarem como professores possuíam formação pedagógica para exercer a docência, quais as dificuldades enfrentadas por eles na construção da identidade docente, que estratégias buscaram para suprir suas necessidades pedagógicas, qual a contribuição da Instituição nesse processo e como se percebem, hoje, como professores.
4. A coleta de dados começará no primeiro trimestre de 2020 e terminará em Janeiro de 2021.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: O estudo será realizado nas dependências da Faculdade de Medicina-FAMED da Universidade Federal de Alagoas, tendo como participantes todos os docentes médicos da FAMED. Serão incluídos todos os docentes médicos que aceitarem participar voluntariamente da pesquisa, após assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Serão excluídos aqueles, que no período do estudo, estiverem ausentes por motivo de viagem, férias ou doença. Os dados serão coletados em duas fases, a saber: **Primeira fase:** será aplicação de um formulário online elaborado pela pesquisadora e disponibilizado aos docentes, via e-mail. Que visará o levantamento de dados sociodemográficos (idade, sexo, estado civil, etnia, renda), acadêmicos e profissionais (qualificação acadêmica, tempo de docência, disciplinas ministradas, formação pedagógica, dificuldades do início da carreira docente e quais estratégias de consolidação do saber pedagógico foram usadas por eles). O formulário será construído pela plataforma do *Google Formulários* o qual gera um *link* a ser respondido individualmente pelos docentes. O *link* do formulário será enviado para os e-mails dos professores que aceitarem participar do estudo. O tempo de preenchimento do formulário é de cerca de 30 a 40 minutos e os professores terão o prazo de até 3 semanas, após o recebimento do *link*, para concluir o preenchimento. **Segunda fase:** realização de entrevistas semi-estruturadas a partir de um roteiro de perguntas que objetivam a percepção que estes professores têm da sua formação, prática e identidade docente. Ademais, serão feitas perguntas sobre elementos estruturadores do PPC de Medicina e de competências pedagógicas (planejamento das aulas, elaboração das práticas educativas, avaliação e outros). A entrevista será previamente agendada com cada participante e será realizada em uma sala reservada da FAMED, as falas serão gravadas com auxílio de um gravador de áudio somente com a finalidade de auxiliar na transcrição dos dados (pesquisa

qualitativa). A entrevista terá tempo livre, pois dependerá das respostas de cada participante. **Pesquisa documental:** documentos como currículo lattes, certificados e portarias dos docentes poderão ser utilizados e solicitados para fins de constatação e complementação das informações, bem como serão utilizados o PPC do curso de Medicina e o Projeto político-pedagógico da FAMED como subsídios teóricos para formulação das perguntas e desenvolvimento da pesquisa. **Análise dos dados:** Para construção do banco de dados será utilizado o programa estatístico software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão Statistics V26 (Windows). Os dados quantitativos serão apresentados por meio de gráficos e/ou tabelas. Por sua vez, a análise do material qualitativo será feita por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

6. A sua participação será nas seguintes etapas: Primeira (responde formulário online) e a segunda (entrevistas semi-estruturadas a partir de um roteiro de perguntas).

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: desconforto pelo tempo exigido para responder ao questionário e constrangimento pelo teor dos questionamentos. Não lhe trará nenhuma despesa adicional e a sua participação é voluntária.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: proporcionar uma maior compreensão a respeito da formação e da prática pedagógica do docente médico, o que poderá contribuir para a revisão de sua formação.

9. Que poderei contar com a assistência de Prof. Dr. Antonio Carlos Silva Costa, com relação a qualquer aspecto relacionado ao estudo.

10. Você será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. Que eu deverei ser ressarcido por qualquer despesa que venha ter com a minha participação nesse estudo, e também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer.

14. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATORIO):**

**Pesquisador (a) responsável: Lêda Oliveira de Miranda**

Instituição: Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Rua Maria Vitoria de França Chaves, 148- Poço- Maceió-AL

Complemento: Apto. 408

Cidade/CEP: 57025-870

Telefone: (82) 3214-1743/ (96) 991359262

Ponto de referência: Praça Maravilha

**Orientador:** Antonio Carlos Silva Costa

Instituição: Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas  
 Endereço: Rua João Azevedo Filho, 66, Pinheiro- Maceió-AL.  
 Complemento: casa  
 Cidade/CEP: 57057-080  
 Telefone: (82) 98852-2266  
 Ponto de referência: conselho regional de contabilidade de Alagoas

**Contato de urgência:** Sr (a). Leda Oliveira de Miranda  
 Endereço: Rua Maria Vitoria de França Chaves, 148- Poço- Maceió-AL.  
 Complemento: Apto. 408  
 Cidade/CEP: 57025-870  
 Telefone: (96) 991359262  
 Ponto de referência: Praça Maravilha

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.  
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)



**ANEXOS**

## ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE UMA FACULDADE DE MEDICINA

**Pesquisador:** LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 28052219.8.0000.5013

**Instituição Proponente:** Faculdade de Medicina da UFAL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.890.527

#### Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta a proposta de se analisar o processo de formação pedagógica e a construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, a fim de conhecer a trajetória de formação desses profissionais, como se deu o processo de formação pedagógica dos 119 (cento e dezenove) docentes médico e a concepção que estes têm da sua formação, da sua prática e identidade docente.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar o processo de formação pedagógica e de construção da identidade docente dos professores da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

**Objetivo Secundário:**

Traçar o perfil sociodemográfico e de formação acadêmica dos docentes de medicina;

Conhecer o processo de formação pedagógica destes docentes, suas dificuldades e estratégias de consolidação do saber pedagógico;

Conhecer a percepção dos docentes acerca dos elementos estruturadores do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) inerentes à prática docente;

Descrever a autopercepção dos professores sobre suas identidades docentes

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.890.527

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa pode oferecer os seguintes riscos: desconforto pelo tempo exigido e constrangimento pelo teor dos questionamentos. Os benefícios consistem em proporcionar uma maior compreensão a respeito da formação e da prática pedagógica do docente médico, o que poderá contribuir para a revisão de sua formação. Ressaltando que a pesquisa não trará nenhum benefício financeiro para os participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisador definiu critério de suspender a pesquisa (não descrito anteriormente), considerando a inexistência total de participante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados, atendendo-se a demanda de descrição de como os resultados da pesquisa chegarão aos participantes (esse falta de informação gerou pendência anterior)

**Recomendações:**

Recomenda-se rever a organização do sumário.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisa sem óbices éticos. As demandas pendentes foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S<sup>a</sup>. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comiteedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.890.527

sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial; Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria. O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1464991.pdf	13/02/2020 16:39:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	13/02/2020 16:37:54	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	13/02/2020 16:33:13	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	13/02/2020 16:32:38	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
Outros	Carta.pdf	13/02/2020 16:29:37	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	13/02/2020 16:27:51	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	13/02/2020 16:25:47	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	17/01/2020 13:49:12	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	23/12/2019 09:54:54	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	19/12/2019 13:08:27	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.890.527

Outros	lattes.docx	19/12/2019 10:44:33	LEDA OLIVEIRA DE MIRANDA	Aceito
--------	-------------	------------------------	-----------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 28 de Fevereiro de 2020

Assinado por:

**CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Louival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com