

# Quais são as Competências Necessárias para ser um Bom Professor? Concepções dos Docentes do Curso de Medicina

## Skills Required to be a Good Teacher: Concepts in a Group of Medical Teachers

Tânia Gisela Biberg-Salum<sup>\*ab</sup>; Rosilene Canavarros Monteiro<sup>a</sup>; Ana Carolina Rocha Duarte<sup>a</sup>; Ana Helena Pitanga Barbosa<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade Anhanguera Uniderp, Curso de Medicina.

<sup>b</sup>Universidade Anhanguera Uniderp, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática. MS, Brasil.

\*E-mail: [tsalum@uol.com.br](mailto:tsalum@uol.com.br)

---

### Resumo

No contexto dos Cursos de Medicina, o ensino tradicional vem sendo substituído por modelos centrados no estudante, o que demanda do professor o papel de facilitador, mediador da aprendizagem e detentor de novas práticas docentes. Este estudo foi conduzido com o objetivo de verificar as concepções dos docentes de um Curso de Medicina, quanto às competências necessárias para ser um bom professor, em um currículo que adota metodologias centradas nos estudantes. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, descritivo-exploratória, realizada em Campo Grande – MS, na Universidade Anhanguera - Uniderp. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas. Os dados foram tabulados e processados por análise descritiva e os qualitativos interpretados à luz do Discurso do Sujeito Coletivo. Verificou-se que a maior parte dos professores tem entre 41 e 50 anos, são do sexo feminino e se autodeclararam da cor branca. Quanto às características necessárias ao desempenho docente consideraram a rigidez na conduta, disponibilidade para estudar, ser dedicado, ser empático/saber ouvir, ser organizado, ser comprometido, estar aberto a críticas/flexibilidade/resiliência, ter habilidades comunicacionais, atualizar-se constantemente e ter competência pedagógica. Conclui-se que os professores demonstram conhecimento das premissas atualmente ambicionadas para o fazer docente, destacando que, para ser um bom professor são necessárias, além das competências vinculadas ao conteúdo ensinado, aquelas que se relacionam ao campo atitudinal e de habilidades.

**Palavras-chave:** Ensino. Educação Médica. Formação de Professores.

### Abstract

*In the context of Medical Courses, traditional education has been replaced by models focused on the student. For this to happen, the teacher is envisioned as a facilitator, mediator of learning, holder of new teaching practices. This study aimed to verify the professors' conceptions of the Medicine Course school, regarding the skills necessary to be a good professor in a curriculum that adopts student-centered methodologies. It was a qualitative-quantitative, descriptive-exploratory research, carried out in the city of Campo Grande – MS, at Universidade Anhanguera-Uniderp, whose participants were the Medicine Course School professors. Data were collected through a questionnaire with closed and open questions about the professors' demographic data and their conception about the skills necessary to be a good professors. The quantitative data were tabulated and processed in a descriptive analysis and the qualitative were interpreted in the light of the Collective Subject Discourse. It was verified that most of the professors are between 41 to 50 years old, mostly female and self-declared white. About the characteristics necessary to the professors' performance was the rigidity, availability to study, be dedicated, be empathetic/know how to listen, be organized and committed, be open to critics/flexibility/resilience, have communicational skills, be constantly up to date and have pedagogical competence. In conclusion, results showed that the professors demonstrated knowledge of the premises currently aimed at making them good professors, pointing out that, in addition to the skills associated with the content taught, those related to the attitudinal and skills field are needed.*

**Keywords:** Teaching. Medical Education. Teacher training.

---

## 1 Introdução

As constantes mudanças que vêm sendo propostas para a educação deste século XXI colocam os indivíduos frente a diferentes desafios e, entre estes, as especificidades da formação docente. Desde a declaração mundial sobre educação superior no século XXI, se está sendo alertado para os novos paradigmas que envolvem a educação e formação das pessoas, quais sejam, a promoção da educação permanente, a contribuição e consolidação dos valores da sociedade, o aparecimento e desenvolvimento de novos métodos pedagógicos e avaliativos, a valorização da pesquisa e interdisciplinaridade, entre outros.

Em vista disso, no âmbito do ensino para as Ciências da

Saúde, referindo-se ao contexto no qual se está envolvido, tem-se buscado por profissionais docentes com formação diferenciada e robustecida em termos de elementos formadores, que sejam condizentes com as necessidades específicas destas graduações. No início do milênio, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Medicina (DCN) e sua posterior reformulação (BRASIL, 2014), formalizou o objetivo de formar profissionais que possuam competências relacionadas à integralidade do cuidado prestado ao paciente, diante do atual cenário tecnológico e ao desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS), preconizado com o apoio ofertado pela utilização de metodologias ativas de ensino, visando o favorecimento de competências discentes necessárias para a melhoria da prática médica (REGO;

BATISTA, 2012).

Diante dessa nova perspectiva, no processo de ensino e aprendizagem se espera que os docentes, mediadores destas atividades, adotem atitudes distintas daquelas comparadas com as práticas pedagógicas utilizadas no currículo tradicional, visto que as DCN postulam que esses devem atuar como facilitadores da aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que os educadores desenvolvam múltiplas habilidades, tais como: domínio do conteúdo, boa comunicação com os alunos, didática, empenho, envolvimento em pesquisas, atualização constante, organização, autocrítica, capacidade de fornecer feedback aos discentes e de integrar teoria e prática (COSTA; CARDOSO; COSTA, 2012).

De acordo com Masetto (1998), a docência no Ensino Superior requer o domínio de competências essenciais e indissociáveis do fazer pedagógico, o qual deve ser pleno e consistente, ancorado na clareza dos eixos em questão: domínio de determinada área de conhecimento, abrangendo o conhecimento básico de uma determinada área, as práticas profissionais atualizadas e o envolvimento no campo ampliado da pesquisa; domínio na área pedagógica, com apropriação referente aos conceitos do processo de ensino e aprendizagem, envolvimento na concepção e gestão do currículo, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno e embasamento nas tecnologias digitais; e, por fim, exercício da dimensão política, quando o professor demonstra seu papel de cidadão, que participa ativa e criticamente dos processos de transformações sociais.

Pleiteia-se que a edificação dos saberes docentes dar-se-á na medida de suas experiências e vivências, podendo-se somar a esta constatação a evidente satisfação de que eles expressam a partir desses acontecimentos, que vão se compondo em um corpo único de conhecimentos ao longo do desempenho de suas atividades na docência. Corroborando essas assertivas, Cunha (2005) reitera o fato de que construção experiencial ocorre ao longo do tempo e ressalta que a construção do próprio desempenho ocorre a partir de inúmeras referências, considerando a história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, além da convivência no ambiente de trabalho e a inserção cultural.

Em face a esse contexto, novas perspectivas para as práticas docentes devem ser instigadas e fomentadas para que possam ser refletidas, tanto na proposta curricular das escolas, quanto nos anseios dos estudantes que dessas participam. Almeja-se que os docentes se desenvolvam e atuem de forma reflexiva e que, constantemente, possam avaliar suas próprias condutas, para que caminhem ao encontro da proposta de formação de cidadãos responsáveis e qualificados.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi verificar as concepções dos docentes de um Curso de Medicina, quanto às competências necessárias para ser um bom professor, em um currículo que adota metodologias centradas nos estudantes.

## 2 Material e Métodos

A pesquisa desenvolvida teve delineamento quali-quantitativo e descritivo-exploratório. Foram incluídos os docentes regularmente contratados pela Instituição de Ensino Superior (IES) e alocados no Curso de Medicina da UNIDERP, tendo sido selecionados aqueles que participam de atividades formalmente vinculadas ao momento pedagógico como um todo, quais sejam, planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Foram excluídos da amostra aqueles que desenvolvem papel de preceptor, em cenários de prática, mas que não participam regularmente do contexto de planejamento pedagógico.

Do número total de docentes (120), excluindo-se aqueles que não se alinhavam com os critérios de inclusão (72) e os que não desejaram participar da pesquisa (16), foi obtido um número de 32 respondentes. Essa amostra foi definida por conveniência, a fim de se valorizar a diversidade de formação acadêmica desses docentes. Foi utilizado um questionário semiestruturado, composto de perguntas fechadas e abertas. As fechadas, para coleta de informações referentes aos dados demográficos, tais como: formação, tempo de docência, cenário de atuação e carga horária na docência. As abertas exploravam percepções quanto ao motivo de escolha em trabalhar com a docência; identificação de características/competências consideradas importantes para ser um bom professor; se consideravam haver variação destas entre professores de currículo tradicional ou de metodologias ativas; entre as características/competências apontadas, quais dessas considerava ser possuidor.

Realizou-se, no início da coleta dos dados, um pré-teste, para eventuais ajustes metodológicos em termos de adequação do instrumento de coleta. No entanto, os resultados demonstraram não ser necessária qualquer alteração.

A coleta de dados ocorreu nas dependências da própria faculdade, durante os períodos de intervalo dos docentes, em salas reservadas para esse fim, com o propósito de que não existisse interferência externa e com o propósito de manutenção do sigilo. O período da coleta de dados transcorreu entre os meses de maio e junho de 2019.

Os dados quantitativos foram tabulados e processados por meio do programa Microsoft<sup>®</sup> Excel para Mac, versão 15.21.1 (160411), 2016 (Microsoft Office 365) e os qualitativos apoiados nos preceitos do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre & Lefèvre (2000).

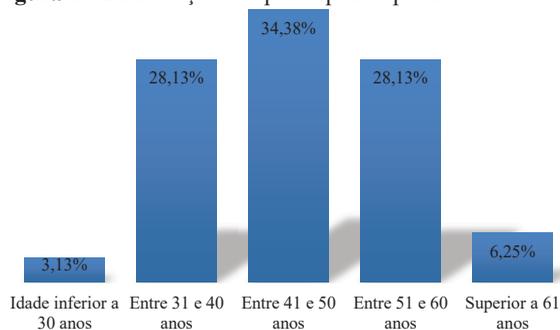
O presente estudo atendeu aos pressupostos da pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE: 11293619.0.0000.5161.

## 3 Resultados e Discussão

Em relação aos dados demográficos encontrados, considerando-se a faixa etária dos docentes atuantes no curso de Medicina, observou-se maior prevalência daqueles entre

41 e 50 anos, conforme demonstrado na Figura 1:

**Figura 1** - Distribuição dos participantes por faixa etária



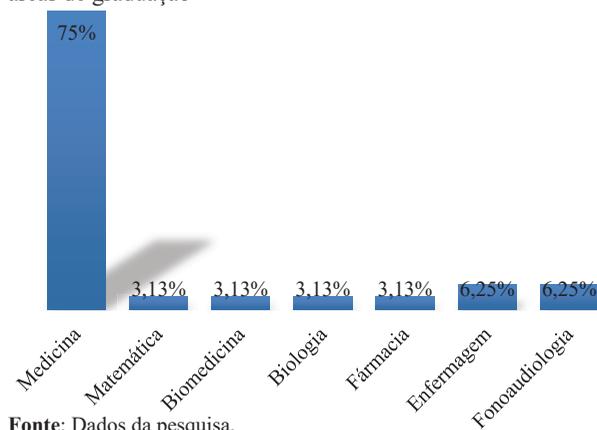
**Fonte:** Dados da pesquisa.

De acordo com o sexo, 71,875% são do sexo feminino e 28,125 do sexo masculino e em relação à raça, 93,75% se autodeclararam brancos, enquanto 6,25% pardos. Considerando a naturalidade, observou-se que 34,38% são oriundos de Mato Grosso do Sul, enquanto 28,13% são do Estado de São Paulo, perfazendo a maioria do grupo. Também foi constatado um número percentual menor dos provenientes de outras regiões, tais como, Rio Grande do Sul (9,375%), Paraná (6,25%), Minas Gerais e Espírito Santo que tiveram a mesma quantidade, ambos com 3,13%. Desta questão, 5,63% optaram por não respondê-la.

Quanto ao estado civil, 84,38% responderam estar casados, enquanto 12,5% solteiros e 3,13% divorciados.

As Figuras 2 e 3 apresentam características quanto à carreira acadêmica dos docentes participantes da pesquisa, apontando a distribuição das diferentes graduações e graus de especializações.

**Figura 2** - Distribuição dos participantes quanto às diferentes áreas de graduação



**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Figura 3** - Distribuição dos docentes quanto à carreira acadêmica

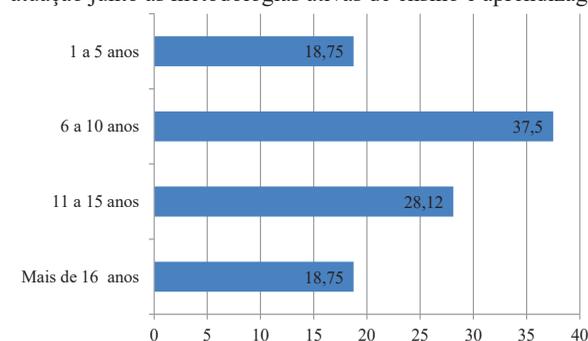


**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Quando considerado o contexto de experiência docente quanto à atuação em projetos dedicados à aplicação de estratégias apoiadas no método tradicional de ensino, do total de docentes respondentes, 21,88% deles responderam ter trabalhado nesse método por até 10 anos, apenas 9,33% por mais de 20 anos. No entanto, 68,75% deles alegam nunca terem atuado nessa metodologia.

A pergunta relativa ao tempo de dedicação voltado à docência, pautada em metodologias ativas, demonstrou que a maior porcentagem referiu ter trabalhado por um período entre 6 a 10 anos, como elucidado na Figura 4.

**Figura 4** - Distribuição dos participantes quanto aos anos de atuação junto às metodologias ativas de ensino e aprendizagem



**Fonte:** Dados da pesquisa.

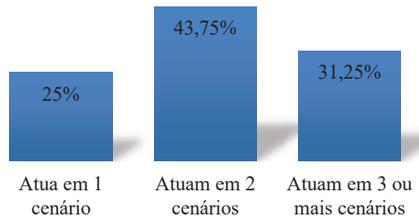
De acordo com Ferreira e Souza (2016), as experiências vividas ao longo do tempo são elementos que proporcionam a superação das dificuldades enfrentadas no início da carreira e, dessa forma, este amadurecimento pode refletir em novas práticas pedagógicas, as quais tendem a ser mais objetivas e didáticas. No decorrer deste processo de fortalecimento das práticas pedagógicas, o professor elabora uma nova compreensão a respeito do seu papel e das ferramentas utilizadas, que se distancia da ideia de ensino como simples transmissão de conhecimentos para uma concepção de que, para ensinar, é necessário elencar conteúdos indispensáveis, ancorados em objetivos de competências almeçadas e propiciar que os alunos transitem entre esses.

No tocante a sua atuação, nos diferentes cenários do Curso de Medicina, observou-se que a maioria dos respondentes atua em, pelo menos, dois eixos curriculares. A diversidade de campos de atuação se mostra como importante elemento do fazer docente, uma vez que permeia, corroborando, as necessidades implicadas nos novos contextos do Ensino Superior. A formação de pessoas deve promover a interação destas com as novas demandas, que elas sejam capazes de selecionar, de atualizar e de utilizar o conhecimento em um contexto específico, mas que também possam ser capazes de aprender em diferentes contextos e ao longo da vida e que sejam capazes de mobilizar esses conhecimentos para a resolução de situações novas (BRICALL; BRUNNER, 2000).

A análise referente à mobilidade dos professores, nos diferentes cenários do curso, apontou que 59,38% atuaram em outro cenário, além do que atua atualmente, 21,88% atuaram

em mais de 3 outros cenários e 18,75% nunca atuaram em um cenário diferente daquele em que está atualmente.

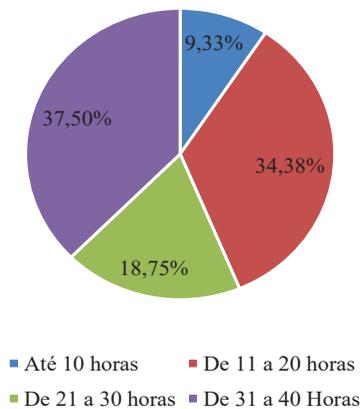
**Figura 5** - Distribuição dos participantes quanto aos cenários de atuação dentro do curso



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao ser considerada a carga horária dedicada à docência no Curso de Medicina, notou-se uma variação de até 10 horas e o máximo de 40 horas, conforme Figura 6.

**Figura 6** - Distribuição dos participantes quanto à carga horária dedicada à docência



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tendo em vista as mudanças de paradigmas quanto ao fazer docente, a adaptação aos novos modelos demanda maior tempo de envolvimento com as diferentes funções que compõem esta tarefa, para superação das dificuldades e construção de novos saberes (FERREIRA; SOUZA, 2016). Nesse sentido, estudos apontam que a falta de tempo dos professores e a concomitante atuação profissional técnica fora do meio acadêmico, buscando complementação do currículo ou salarial, denota um encaminhamento para a secundarização do fazer docente (COSTA; CARDOSO; COSTA, 2012).

Ao se pensar na docência como profissão, este fato tem influência nas ações do professor, o que promove o estreitamento do vínculo com a instituição de ensino e, inclusive, o aumento da carga horária dedicada ao ensino (CANUTO; BATISTA, 2009), levando a uma melhor atuação profissional, em função da imersão no processo pedagógico.

Para as questões que abordavam a participação em cursos de capacitação voltados para os aspectos didático - pedagógicos realizados, a totalidade dos respondentes afirmou já ter feito algum. Cursos de metodologias ativas, incluindo PBL (Problem Based Learning) e TBL (Team Based Learning), oferecidos pela própria gestão do Curso de Medicina, tiveram 41,1% das respostas, outros 19% dos

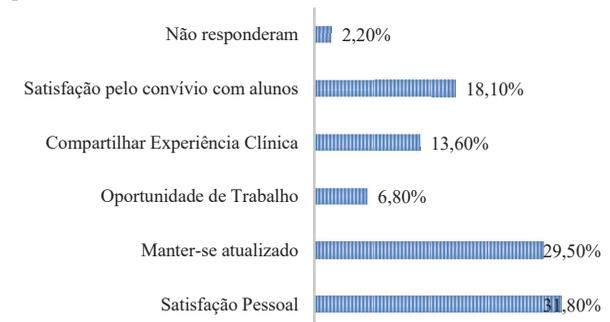
respondentes afirmaram ter feito, sem especificar, todos os que foram oferecidos pelo IES. Os demais relataram ter feito cursos quanto à elaboração de provas, KLS, e cursos variados em outras instituições. Do total de participantes, 8,6% deles não preencheram esta questão.

Perim (2009) constata que, para um melhor desempenho docente, as instituições devem apoiar a qualificação pedagógica e a busca por desenvolvimento, não só técnico-científico e de ensino e aprendizagem, como também gerir questões que favoreçam a interação entre a academia, os serviços e a comunidade.

Os programas de desenvolvimento de docentes funcionam como instrumentos essenciais para a promoção da conscientização dos docentes para a necessidade de seu comprometimento com a educação médica e o aprimoramento de suas técnicas de ensino visto que, nas novas metodologias, o docente passa a exercer papel de facilitador da aprendizagem e não mais a função central de detentor/transmissor do conhecimento (MOURA; OLIVEIRA, 2014).

Sobre os motivos pelos quais foram levados a escolher a docência como profissão, as respostas apresentadas pelos professores, foram apresentadas no gráfico da Figura 7.

**Figura 7** - Distribuição dos participantes quanto à motivação para atuação na docência



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao responderem acerca do rol das características/competências consideradas importantes para ser um bom professor, a despeito de serem 32 respondentes, uma vez que era uma questão aberta, foram obtidas respostas com múltiplas características, perfazendo um total de 142. Entre aquelas que se repetiram entre 20 e 7 vezes, ou seja, estiveram na resposta de 62,5% a 7,35% dos respondentes se tem: rigidez, disponibilidade para estudar, ter boas habilidades, ser dedicado, ser empático/saber ouvir, ser organizado, ser comprometido, estar aberto a críticas/flexibilidade/resiliência, ter habilidades comunicacionais, atualizar-se constantemente e ter competência pedagógica, em ordem decrescente de citação. Com um número igual ou menor do que 6 citações, figuraram: ser paciente, ter responsabilidade, ser inovador, ter habilidades de planejamento, gostar de “dar aula”, conhecer tecnologias, saber avaliar, ser justo, ser facilitador e outros como: pontualidade, liderança, curioso, disciplina, sendo que os últimos foram citados em apenas uma ou duas respostas.

Literaturas as mais variadas trazem referências quanto às

características de um bom professor para o Ensino Superior. Em publicação de 2009, Volpato organizou, em quatro grupos, características destacadas pelos acadêmicos para a eleição de professores-referência: didática/metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor, domínio do conteúdo/conhecimento e interesse particular do aluno. Para Larrosa Martínez (2010), as condições para o satisfatório exercício da docência seriam a vocação, a competência, a atitude, a dedicação e o conhecimento dos deveres e direitos éticos.

Entrelaçando-se a estas respostas acima descritas, perguntados sobre qual(is) dessas seria possuidor, os professores apresentaram múltiplas citações, tal qual na questão anterior. Em ordem decrescente de aparecimento citaram: praticar a autoavaliação, ter domínio do conteúdo, ser empático, ser inovador, saber interagir com pares e alunos, ser dedicado, ter paciência, ser comprometido, ter gosto pela profissão, ter competência pedagógica, ser organizado, estar em constante atualização, ter flexibilidade para novos conceitos, ser humilde, ter capacidade para ouvir, ter adaptabilidade, ter competência afetiva, ser responsável, ter senso de justiça, ter disponibilidade para aprender coisas novas/pedagogia, ser facilitador e ter experiência.

Vale ressaltar, em uma reflexão especulativa, pois esta carece de validação estatística, que apesar da característica mais citada pelos professores como necessária, em se tratando de um bom professor, ter sido a rigidez, seguida por disponibilidade para estudar, estas não apareceram nenhuma vez entre as citações das características inerentes aos professores respondentes. No entanto, em linhas gerais, os aspectos citados, de forma ilustrativa, acenam para competências que versem tanto nos domínios do conhecimento quanto no atitudinal, corroborando parcialmente o disposto por Gradvohl, Lopes e Costa (2009), que definiram cinco características de maior relevância para os professores, quais sejam: a didática, o relacionamento, a exigência, o conhecimento teórico e a experiência de mercado, sendo que este último dado não apareceu nas respostas do presente questionário. Assim como elucidado em Jusoh, Isa e Razzali (2015), os docentes percebem que o efetivo facilitador é aquele que tem conhecimento e competência do conteúdo a ser ministrado, bem como habilidades para trabalhar com pequenos grupos, características que apontam para o desenvolvimento do profissionalismo no fazer docente.

#### 4 Conclusão

É sabido que as mudanças que vêm acontecendo no Mundo atual são incontornáveis e as mesmas impactam em todos as esferas sociais. A sociedade passa de uma sociedade da indústria produtiva para outra baseada no conhecimento e, nesse sentido, o ensino e as Universidades do Brasil e do Mundo têm passado, também, por transformações, as quais devem caminhar ao encontro daquelas que vêm acontecendo nas diferentes esferas sociais.

É possível se constatar que, tanto o ensino quanto a aprendizagem, são pensados e planejados a partir das necessidades e mudanças que acontecem na sociedade. Sendo assim, um bom professor deve estar atento a essas variáveis, visando dinamizar os processos sem, contudo, deixar de usar a organização e o planejamento dos elementos que são indispensáveis na formação do profissional médico.

Percebe-se que os professores aqui representados demonstram ser conhecedores das premissas, atualmente ambicionadas para o fazer docente, apontando que, para ser um bom professor são necessárias, além das competências vinculadas ao conteúdo ensinado, aquelas que se relacionam ao campo atitudinal e de habilidades.

Para o aprimoramento, cada vez mais frequente das suas práticas, os professores devem ser contemplados com cursos de formação e desenvolvimento docente oferecidos pelas próprias IES, em um movimento no qual sejam copartícipes deste processo de transformação do sistema educacional para o Ensino Superior.

Muito mais do que a construção dos saberes, o bom professor deve despertar no discente a visão crítica-reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem e o próprio exercício profissional após a formação, colaborando no despertar de cidadãos responsáveis e comprometidos com suas funções.

#### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.
- BRICALL, J.M.; BRUNNER, J.J. Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento. In: DOCUMENTOS COLUMBUS SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA. 2000. Disponível em: <https://www.cinda.cl/download/libros/Universidad%20Siglo%20XXI.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020
- CANUTO, A.M.; BATISTA, S.H. Concepções do processo ensino--aprendizagem: um estudo com professores de medicina. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v.33, n.4, p.624-632, 2009. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000400013>.
- 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 professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- 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>.
- GRADVOHL, R.F.; LOPES, F.F.P.; COSTA, F.J. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos - Portugal. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 10, 2013, São Paulo. *Anais [...] São Paulo: USP, 2013.*

JUSOH, A.J.; ISA, N.J.M; RAZALI, M.M.S.M. Problem-Based Learning: Mandatory Personal Qualities of Effective Facilitators. *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.*, v.13, n.2, p.88-96, 2015.

LARROSA MARTÍNEZ, F. Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Rev. Electr. Int. Form. Pro.*, v.13, p.43-51, 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C; TEIXEIRA, J.J.V. *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

MASETTO, M.T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MOURA, A.T.M.S.; OLIVEIRA, A.V. Aprimoramento

curricular na perspectiva do desenvolvimento docente-desafios e possibilidades. *Rev. HUPE*, v.13, n.4, p.73-88, 2014. doi: <https://doi.org/10.12957/rhupe.2014.13960>.

PERIM, G. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v.33, n.1, 2009. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000500008>.

RÊGO, C.; BATISTA, H.S. Desenvolvimento docente nos cursos de Medicina: um campo fecundo. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v.36, n.3, p.317-324, 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000500005>.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, v.90, n.225, p.333-351, 2009.