

MICHEL LYRA LUCENA

**ESTUDO DE REVISÃO SOBRE OS EFEITOS DO
DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM EDUCAÇÃO MÉDICA**

Orientador: Prof.Dr. José Lúcio Martins Machado

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde

São Paulo - SP
2020

MICHEL LYRA LUCENA

**ESTUDO DE REVISÃO SOBRE OS EFEITOS DO
DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM EDUCAÇÃO MÉDICA**

Orientador: Prof.Dr. José Lúcio Martins Machado

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional Inovação no Ensino
Superior em Saúde para obtenção do título de
Mestre.

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde

São Paulo - SP
2020

RESUMO

O objetivo dessa revisão foi responder a seguinte questão: quais os efeitos dos programas de desenvolvimento docente sobre as habilidades docentes, e qual o impacto dessas atividades sobre as instituições nas quais o docente atua? Para isso, foi avaliado a Efetividade das iniciativas de Desenvolvimento Docente que impactam a prática docente utilizando o Modelo desenvolvido por Donald Kirkpatrick, buscando: a) Evidências de Aprendizado docente (Conhecimento, habilidades e atitudes); b) Evidências de mudanças nas práticas de ensino docente; c) Implantação de novas atividades educacionais em sua área de trabalho; d) Evidências de mudança curricular ou organizacional. Como método de pesquisa foi conduzido uma revisão sistemática da literatura pelo método PRISMA. Foram incluídos todos os estudos que discutissem desenvolvimento docente independentemente do idioma ou ano de publicação. Qualquer tipo de documento identificado seria incluído, fosse estudo primário ou secundário. O propósito do presente trabalho foi avaliar a efetividade dos programas de desenvolvimento docente na prática docente tomando como referência o Modelo de Kirkpatrick. Os achados foram descritos e classificados em 4 níveis, relativos à reação, aprendizado, aplicação e resultados. Concluímos que os Programas de Desenvolvimento Docente, apesar das limitações dos estudos, são efetivos no seu papel de transformação individual, coletiva, organizacional e social, envolvendo tanto a comunidade docente quanto a comunidade de prática.

Palavras-chaves: Formação docente. Ensino superior. Inovação. Prática docente

ABSTRACT

The purpose of this review was to answer the following question: what are the effects of teacher development programs on teaching skills, and what is the impact of these activities on the institutions in which the teacher works? For this, the Effectiveness of Teacher Development initiatives that impact teaching practice was evaluated using the Model developed by Donald Kirkpatrick, seeking: a) Evidence of teaching Learning (Knowledge, skills and attitudes); b) Evidence of changes in teaching teaching practices; c) Implementation of new educational activities in your area of work; d) Evidence of curricular or organizational change. As a research method, a systematic literature review was conducted using the PRISMA method. All studies that discussed teacher development were included regardless of the language or year of publication. Any type of document identified would be included, be it a primary or secondary study. The purpose of this paper was to evaluate the effectiveness of teacher development programs in teaching practice using the Kirkpatrick Model as a reference. The findings were described and classified into 4 levels, related to reaction, learning, application and results. We conclude that the Teacher Development Programs, despite the limitations of the studies, are effective in their role of individual, collective, organizational and social transformation, involving both the teaching community and the community of practice.

Keywords: Teacher training. University education. Innovation. Teaching practice

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1 Contexto	7
1.2 Objetivo	9
2. MÉTODOS	10
2.1 Tipo de estudo.....	10
2.2 Critérios para inclusão dos estudos	10
2.3 Fontes de informação.....	10
2.4 Coleta e análise dos dados	11
3. RESULTADOS	12
3.1 Resultados da busca.....	12
3.2 Características dos estudos	12
3.3. Relação entre iniciativa e Nível	21
4. DISCUSSÃO	28
4.1 Comparação com outros estudos	28
4.2 Implicações para a pesquisa	34
4.3 Implicações para a prática	34
5. CONCLUSÃO	36
6. REFERÊNCIAS	37
7. ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto

Nas últimas décadas os sistemas de Educação e Saúde foram submetidos a grandes mudanças, que resultaram em grandes demandas sobre o corpo docente, tanto nos cenários das Escolas Médicas quanto nos cenários educacionais da prática profissional em Saúde. Essa nova demanda passou a exigir do docente uma reinvenção de sua função, expandindo o seu papel e ampliando seu perfil de competências no desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e habilidades de Ensino, Pesquisa, liderança, administração, comunicação e gerenciamento de carreira. As antigas crenças que o cientista ou o clínico competente seriam naturalmente docentes eficazes não se consolidaram, e hoje sabe-se que a preparação para a atividade de Ensino/docência é essencial. Esse novo papel docente ampliado foi cunhado por Boyer (1990) de “*Scholarship*”, cuja palavra representa a integração e evolução das seguintes dimensões da atividade docente: “*Discovery*” (relativo à pesquisa tradicional), “*integration*” (Interdisciplinaridade), “*application*” (Interação com a realidade) e “*teaching*” (Ensino-Aprendizagem). Assim, o Desenvolvimento Docente (DD) passa a ser reconhecido por muitas organizações de educação médica como um suporte essencial na assistência ao docente em resposta aos desafios dos seus múltiplos papéis e da evolução das suas responsabilidades.

Do ponto de vista organizacional, o DD representa uma “ampla gama de atividades que as instituições usam para renovar ou assistir seu corpo docente no desempenho de seus papéis (Centra, 1978)”, passando a ser, inclusive, o fator principal no desencadeamento e estabelecimento das mudanças curriculares. Essas atividades educacionais podem se tornar Programas DD, que são desenhados para preparar instituições e membros docentes para o Ensino, pesquisa, administração, liderança e gerenciamento de carreira, aprimorando as habilidades individuais de seus membros e transformando a cultura organizacional. Wilkerson & Irby (1998) consideram que os Programas DD, quanto ao tipo, variam desde Orientações profissionais para os seus novos membros até desenvolvimento de novos métodos e estratégias educacionais, desenvolvimento de Liderança e Desenvolvimento organizacional. Bligh (2005) refere que Programas de Desenvolvimento Docente bem

sucedidos são aqueles que ampliam e reforçam a “performance” docente, levando a melhores resultados na aprendizagem de estudantes e pós-graduados.

Os estudos sobre os Programas de Desenvolvimento Docente vêm evoluindo, e algumas revisões sobre a efetividade dos programas foram documentadas ao longo da história recente. Em 1984, Sheets & Henry observaram que as avaliações dos Programas DD eram raras e consistiam de questionários curtos de satisfação do participante. In 1990, Sheets & Schwenk, em uma revisão da literatura sobre atividades de DD voltadas para Médicos de Família, chegaram na mesma conclusão, sugerindo, portanto, avaliações mais criteriosas, buscando observar mudanças no comportamento do participante/docente. Em 1992, Hitchcock et al., avaliando revisões outrora recentes na literatura, concluíram o seguinte: a) que o Conceito de Desenvolvimento Docente estava evoluindo e expandindo; b) que a habilidade de ensino foi considerado o aspecto mais importante do desenvolvimento docente; c) que os programas de “*fellowship*” estavam recrutando e treinando novos docentes; e d) que a eficácia do DD necessitava de pesquisas melhor documentadas. Em 1997, Reid et al revisaram 24 artigos e concluíram que, apesar de alguns resultados positivos encontrados nos modelos de Programa DD, a fragilidade dos métodos de pesquisa impedia conclusões definitivas acerca dos resultados de avaliação de Programa DD. No ano 2000, Steinert destacou que o corpo docente tinha necessidade de responder às mudanças na educação médica e as demandas dos serviços de saúde; de continuar a se adaptar à evolução do papel docente; e de conduzir avaliações de Programa DD mais rigorosas. Ela também comentou sobre a necessidade de ampliação do foco dos Programas DD, buscando desenvolver diversos métodos e formatos de treinamento; e fomentando novas parcerias e colaborações.

Diante dessa evolução na área docente e dos múltiplos programas de desenvolvimento docente aplicados em todo o mundo, surgem questões que buscamos avaliar: Quais os efeitos do PDD sobre as habilidades docentes e sobre a instituição? Quais as características dos PDD mais efetivos? E qual estado da arte das pesquisas na área de Desenvolvimento docente? Algumas ideias sobre essas questões serão desenvolvidas nesse trabalho.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo dessa revisão é responder à questão “quais os efeitos dos programas de desenvolvimento docente sobre as habilidades docentes, e qual o impacto dessas atividades sobre as instituições nas quais o docente atua?”. Para isso, vamos avaliar a Efetividade das iniciativas de Desenvolvimento Docente que impactam a prática docente utilizando o Modelo desenvolvido por Donald Kirkpatrick, buscando:

- a) Evidências de Aprendizado docente (Conhecimento, habilidades e atitudes)
- b) Evidências de mudanças nas práticas de ensino docente
- c) Implantação de novas atividades educacionais em sua área de trabalho
- d) Evidências de mudança curricular ou organizacional

1.2.2 Objetivos específicos

- a. Explorar os aspectos relacionados ao Programa
- b. Explorar os aspectos metodológicos dos estudos
- c. Implicações práticas para programas de desenvolvimento docente e pesquisa

2. MÉTODOS

Esta pesquisa não foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa por se tratar de um estudo de revisão da literatura.

2.1 Tipo de estudo

Foi realizada uma revisão da literatura.

2.2 Critérios para inclusão dos estudos

Foram incluídos todos os estudos que discutissem desenvolvimento docente independentemente do idioma ou ano de publicação. Qualquer tipo de documento identificado seria incluído, fosse estudo primário ou secundário.

2.3 Fontes de informação

2.3.1 Bases de dados eletrônicas

Foram utilizadas como fontes de informação as bases de dados Medline via Pubmed (www.pubmed.gov) e LILACS via Biblioteca Virtual em Saúde (<http://bvsalud.org>). As buscas foram efetuadas com uma estratégia de busca (Quadro 1) direcionada para Medline e adaptada para LILACS. Não foi utilizado filtro de idioma ou de ano de publicação e todos os documentos identificados foram apreciados quanto à elegibilidade. Um avaliador independente exportou os artigos identificados nas bases de dados para o programa de revisão sistemática online Rayyan (<http://rayyan.qcri.org>). Os estudos foram então selecionados por um revisor que identificou os estudos que possuíam o conteúdo relevante no título e/ou resumo e ao final dentro do artigo completo.

#1	("Staff Development"[Mesh] OR "Development, Staff" OR "Human Resources Development" OR "Development, Human Resources" OR "Resources Development, Human" OR "Cross-Training, Employee" OR "Cross Training, Employee" OR "Employee Cross-Training" OR "Inservice Training"[Mesh] OR "On-the-Job Training" OR "On the Job Training" OR "Training, On-the-Job" OR "Training, Inservice" OR "Orientation Programs, Employee" OR "Employee Orientation Program" OR "Orientation Program, Employee" OR "Program, Employee Orientation" OR "Programs, Employee Orientation" OR "Employee Orientation Programs" OR "Program Development"[Mesh] OR "Development, Program" OR "Program Descriptions" OR "Description, Program" OR "Descriptions, Program" OR "Program Description")
#2	("Faculty, Medical"[Mesh] OR "Medical Faculties" OR "Medical Faculty" OR "Faculties, Medical" OR "Education, Medical"[Mesh] OR "Medical Education" OR "Education, Medical, Continuing"[Mesh] OR "Education, Continuing Medical" OR "Medical Education, Continuing" OR "Continuing Medical Education")
#3	("Faculty Training" OR "Faculty development")
#4	#1 AND #2 AND #3

Quadro 1 – Estratégia de busca matriz

2.3.2 Outras fontes de informação

Além das bases de dados foram procurados estudos indicados nas listas de referências de artigos incluídos como forma de identificar eventuais artigos não-indexados.

2.4 Coleta e análise dos dados

Os dados foram extraídos por um pesquisador e os achados finais organizados em uma tabela de características dos estudos incluídos. Não foi planejada uma avaliação da qualidade dos estudos incluídos em razão da diversidade de desenhos que poderiam ser identificados. A análise dos resultados planejada foi apenas do ponto de vista qualitativo sem qualquer combinação de resultados estatísticos.

3. RESULTADOS

3.1 Resultados da busca

Foram identificados 1457 artigos por meio da busca nas bases de dados, sendo 24 estudos duplicados. Dos 1433 artigos submetidos à leitura de título e resumo no aplicativo Rayyan, foram excluídos 1406 e os demais 27 artigos foram apreciados em texto completo. Dois artigos foram excluídos nesta fase por não disponibilizarem acesso ao seu conteúdo e os demais 25 estudos foram incluídos (Figura 1).

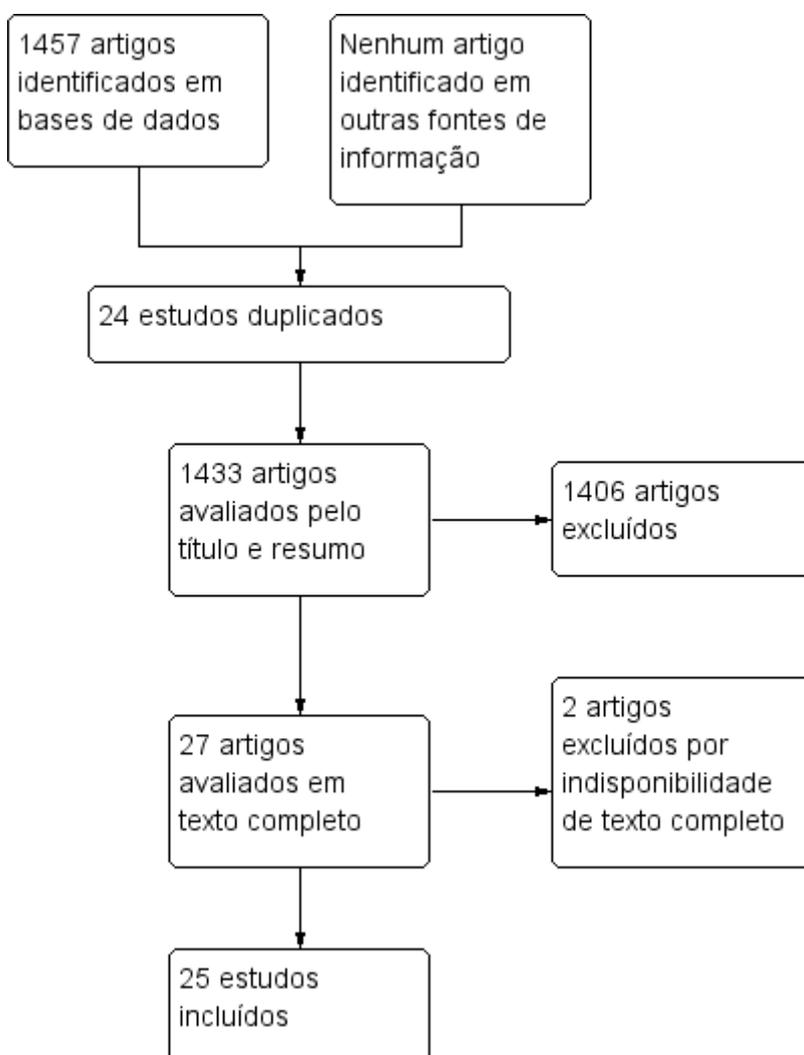


Figura 1 – Fluxograma PRISMA

3.2 Características dos estudos

3.2.1 Avaliação dos Programas de Desenvolvimento Docente

Dos 25 artigos incluídos, 23 deles foram publicados no período entre 2012 e 2020, e 02 deles em 2003 e 2008. Desses 25 artigos, 20 descreveram seus programas.

Dos 20 Programas de Desenvolvimento Docente descritos, 10 deles foram realizados nas Américas (9 nos EUA e 1 no Chile), 03 na África (Sudão, Uganda e África do Sul), 01 na Europa (Alemanha), 03 no Oriente Médio (Arábia Saudita) e 02 na Ásia (Coreia do Sul e Índia). Cooperação internacional foi declarada em 01 dos Programas.

O formato de Programa mais comum descrito foi o longitudinal/series (19/20). Os programas descritos foram categorizados como: Cursos de 1 dia (03/20), Cursos de até 1 semana (06/20) e Cursos de 1 mês até 3 anos (10/20). 01 dos programas não se encaixou nas categorias por não ter descrito o tempo de duração.

Dos 20 programas avaliados, 17 envolvem a profissão médica, 02 são voltados para não-médicos e 01 não deixa claro o processo de escolha dos participantes. Dos 17 que envolvem a área médica, 10 (10/17) são programas exclusivos para médicos, enquanto os outros 7 (7/17) incluem outros docentes/profissionais de saúde que atuam em Escolas de Medicina, das áreas de enfermagem, fisioterapia, psicologia, estatística e ciências básicas. Dentre os 07 programas abertos a outras áreas envolvidas na Escola de Medicina, 01 (01/07) deles incluiu somente anatomistas, e 01 (01/07) deles estava voltado para o alto escalão das instituições universitárias de 5 países próximos, com foco em liderança e transformação institucional. Dos 02 (02/20) programas que não envolvem a área médica, 01 deles é exclusivamente voltado para a Odontologia.

17 programas (17/20) tiveram atuação regional e nacional, enquanto 03 deles tiveram abrangência internacional, envolvendo países da região que compartilham a mesma realidade e os mesmos desafios no desenvolvimento docente e de lideranças. A maioria dos programas são endereçados para indivíduos em detrimento de equipes de trabalho. Alguns participantes dos programas estão envolvidos nas comunidades acadêmicas locais ou na mesma comunidade de trabalho, compartilhando o mesmo contexto regional; outros envolvem participantes de locais distantes geograficamente

no mesmo país ou em países diferentes (Programas na Ásia e África), ligados apenas por aproximação de realidades sócio-econômico-culturais no âmbito continental. Alguns trabalhos demonstraram resultados que envolvem os contextos e a comunidade dos quais os participantes estão inseridos, mas nenhum deles teve como foco principal a análise de Resultados a partir de programas voltados para Grupos ou Equipes.

Todos os artigos expuseram seus fundamentos conceituais ou teóricos para a avaliação do programa, mas só alguns, para sua implantação.

A maioria dos Programas tinha múltiplos objetivos envolvidos. Entretanto, os objetivos mais destacados em cada programa foram os seguintes: Melhora da efetividade do Ensino ou Melhora das Habilidades docentes de Ensino-aprendizagem (9/20); Desenvolvimento em pesquisa educacional (5/20); e Desenvolvimento de Liderança (6/20). 01 dos programas (01/06) de Liderança envolvia Ética e Valores, preparando a classe médica, nos seus mais diversos cargos de liderança, para exercer suas atividades com responsabilidade social, boa conduta e performance adequada na prestação de serviços à comunidade. Outros temas incluíam Desenvolvimento de Carreira e habilidades de Administração.

3.2.2 Avaliação das Abordagens

Todos os estudos observados buscavam avaliar a Efetividade dos Programas de Desenvolvimento Docente em relação ao aperfeiçoamento das habilidades docentes de ensino, liderança e/ou pesquisa.

Alguns estudos não apresentavam fundamentação teórica ou conceitual para o desenho do programa.

A grande maioria dos estudos evidenciava análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados, classificando-os conforme o Modelo Kirkpatrick (2016).

O desenho de programa mais comum foi o longitudinal (16/20) e 01 estudo (01/20) foi relatado como descritivo, retrospectivo e transversal. Em relação aos

programas, 07 deles (07/20) descreveram algum conceito teórico para sua fundamentação.

Dos 20 estudos, 17 deles (17/20) foram caracterizados como Estudos observacionais de grupo único, enquanto os outros 03 estudos (03/20) foram Estudos de intervenção randomizados com grupo controle em sua análise de dados de instrumentos aplicados antes da intervenção e logo após a intervenção. 07 estudos (07/20) relataram ter aplicado o método Qualitativo/quantitativo para sua análise, e 09 (09/20) foram caracterizados como método qualitativo. Nenhum descreveu método quantitativo isolado. Em relação a coleta dos dados, 10 estudos (10/20) tiveram pelo menos 3 coletas de dados no período (Pré-teste, pós teste, questionário de seguimento, entrevistas), 6 deles (06/20) tiveram duas coletas de dados e 04 (04/20) tiveram apenas 01 coleta de dados descrita (Questionário pós programa, avaliação de produto ou pesquisa após 1 ano).

Em relação ao momento das avaliações de seguimento, 16 estudos (16/20) demonstraram avaliações realizadas entre 3 meses e 3 anos após o programa; 03 deles (03/20) relataram avaliações com menos de 3 meses de seguimento e apenas 01 (01/20) não descreveu o momento da avaliação.

Dos métodos usados para coleta de dados, foram relatadas pesquisas de dados com instrumentos validados e não validados aplicados presencialmente ou à distância. Essas pesquisas foram realizadas por meio de questionários/entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, com relatos de análise de conteúdo. Outros métodos usados para coleta de dados foram projetos, instrumentos validados para análise de portfólio e análise de Curriculum vitae, avaliação de progresso e Flipchart. 01 (01/20) dos estudos trabalhou a triangulação com avaliação de múltiplos níveis, com diferentes dimensões de avaliação, combinando diferentes métodos de coleta de dados com diferentes amostras e diferentes perspectivas. Ainda foi relatado pesquisa de avaliação oral em 01 artigo.

As principais fontes de informação para a coleta de dados foram o participante, estudantes, facilitadores, mentores e arquivos e documentos.

3.2.3 Resultados avaliados

Nível 1

19 artigos avaliaram resultados nesse nível, utilizando instrumentos aplicados durante e após as atividades. Os instrumentos de avaliação mais utilizados foram questionários de pesquisa aplicados durante as atividades e questionários estruturados aplicados durante o programa ou imediatamente após o final do programa utilizando a Escala de Likert de 4 a 6 níveis. Outros instrumentos podem ser utilizados, como Portfólio e Flipchart. Os critérios avaliados incluíram satisfação do participante, relevância dos temas, qualidade da organização do curso, material de treinamento, gerenciamento do tempo e do programa, foco nos objetivos do curso, qualidade das oficinas de trabalho e demais atividades educacionais, conteúdo científico, atividades em pequeno grupo, interação do grupo, papel docente, qualidade dos palestrantes e dos facilitadores/instrutores/mentores, comunicação com os participantes, uso de tecnologia educacional, recomendação do curso a outros participantes e sugestões de melhorias. Um dos artigos apresentou resultados da aplicação de um questionário estruturado que avalia o ambiente educacional, com 43 itens, que utiliza a Escala de Likert de 5 níveis, validado para a realidade dos Workshops na Pérsia, sugerindo que a preparação cuidadosa das atividades educacionais, feedback apropriado dos facilitadores e a criação de um ambiente adequado podem melhorar a qualidade dos programas de treinamento docente. Os dados da avaliação nesse nível podem ser coletados através de dados quantitativos, e os índices de satisfação geral com o programa geralmente são bem altos.

Nível 2

18 artigos relataram resultados nesse nível. Os instrumentos utilizados servem para avaliar o progresso docente e contam predominantemente com o participante como fonte principal de informação. Outras fontes encontradas foram o facilitador e o mentor. Os instrumentos tem por objetivo documentar o deslocamento do docente/participante em relação às suas competências nos quesitos conhecimento, habilidades, atitudes, valores e ética, desenvolvidos de acordo com os

objetivos do programa, sejam eles nas áreas de ensino-aprendizagem, pesquisa, liderança, mentoring, comunicação profissional ou responsabilidade social.

Dos 20 artigos avaliados, 13 (13/20) relatam a aplicação de pré-teste e pós teste com questões de múltipla escolha, validados ou não, com grupo único ou com grupo controle (03/13). Alguns estudos documentam um aumento significativo da média percentual do pós-teste em relação ao pré-teste com resultados estatisticamente significativos promovidos pelo programa. Um dos estudos cita a associação de questões abertas curtas aos testes de múltipla escolha.

A auto avaliação também foi realizada levando em consideração os conhecimentos sobre o tema do programa antes do curso e após ele. Um dos estudos promoveu uma mudança estratégica após o primeiro ano de programa nessa avaliação, evoluindo para avaliação pós teste/pré-teste realizada apenas ao final do programa (retrospectivo), onde o participante passa a avaliar suas habilidades referentes a esses dois momentos. Essa mudança foi justificada pelo viés das informações do participante no início no programa, tendendo a superestimar seus conhecimentos e experiências sobre o tema. A partir da ótica retrospectiva, há uma maior possibilidade de que o participante avalie de forma mais adequada o seu deslocamento ao longo do tempo de exposição ao programa. Num dos estudos, diferenças encontradas nos resultados pós-teste/pré-teste retrospectivo foram estatisticamente significantes ($p < 0.01$), e a aquisição do conhecimento foi em média de 82.9%. A autoavaliação também demonstrou uma melhora significativa nos resultados do pós-teste a partir da linha de base. Num outro estudo, envolvendo um programa de liderança, foi encontrado diferenças estatisticamente significativas na autoavaliação dos tópicos relacionados as habilidades de liderança, exceto nos itens comunicação nas apresentações, resolução de conflitos e negociação.

Questionário de avaliação retrospectiva (estruturado, semiestruturado) foi aplicado em 16 programas (16/20) num intervalo superior a 3 meses, sendo considerado, por alguns autores, efetivo para medir os conhecimentos e habilidades obtidos ao longo do tempo. Foram aplicados questionários com questões objetivas, subjetivas e misto.

Questionários no início do programa também foram utilizados para coletar informações demográficas e promover a construção da linha de base, que avalia a experiência prévia com o tema e as expectativas do participante.

Outros instrumentos usados para avaliar esse deslocamento foram as avaliações somativas de portfólio (02/20), apresentando registro de desenvolvimento pessoal e oportunidade de crescimento, e avaliação de projeto de pesquisa, podendo ser realizadas presencialmente ou à distância. Em um dos artigos (01/02), há relato de que os portfólios, avaliados pelos docentes e pelo participante, tiveram sua autoavaliação superestimada em relação aos níveis de competência observados na avaliação de progresso.

Alguns resultados encontrados em vários estudos relacionados com a Efetividade dos programas no desenvolvimento docente foram: melhoria significativa nas habilidades docentes; compreensão das definições e propostas do programa; habilidade para diferenciar conceitos e capacidade de pensar o tema no seu próprio contexto; impacto positivo em seus conhecimentos sobre métodos de ensino efetivos, feedback, avaliação de conhecimento e gerenciamento do tempo; aquisição, ampliação e desenvolvimento de habilidades clínicas, de pesquisa e de ensino; ganhos em conhecimentos, habilidades e atitudes; ganho no entendimento dos sistemas organizacionais onde os participantes estão inseridos

Nível 3

Esse nível avalia Mudanças efetivas de conduta e comportamento do participante em relação às suas habilidades, atitudes e conhecimento nas áreas propostas pelo programa, aplicadas na sua realidade profissional. Segundo alguns desses artigos, essa aplicação pode ser observada nas evidências de novas práticas educacionais e novas habilidades de ensino; na produção de projetos de pesquisa, na sua avaliação e na apresentação final; na ampliação da rede de relacionamentos no trabalho; no impulso do desenvolvimento da carreira, com mudanças em termos de pesquisa e/ou publicação; na promoção para novas posições de liderança; na continuação do projeto original desenvolvido durante o curso; na aplicação do cuidado

ao paciente e na prática clínica; e na contribuição para a instituição no qual está inserido.

19 estudos (19/20) apresentam relatos de aplicação prática dos novos conceitos a que os participantes foram submetidos, coletados a partir das autoavaliações, na sua grande maioria, e das avaliações feitas pelos experts, pelos facilitadores, pelos estudantes e pelos pares.

Alguns instrumentos foram usados para essa avaliação, como questionários estruturados e semiestruturados, entrevistas, projetos de pesquisa, fórum online de discussão e troca de experiências entre docentes e participantes, ferramenta para análise de portfólio e análise de currículo vitae (avaliação de carreira, rastreamento de apresentações nacionais ou publicações por pares referente aos projetos do programa), informações observacionais e informações de arquivos.

Avaliações de progresso após a conclusão do programa evidenciaram atividades de aplicação do conhecimento educacional nos temas abordados de maior viabilidade. Segundo alguns autores, as pesquisas de acompanhamento, aplicadas após 3 meses de conclusão do curso, com questionários que avaliam os efeitos do programa em sua carreira docente, baseados em entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, são úteis para avaliar a retenção do conhecimento, as mudanças na prática do profissional e a transferência do conhecimento para os cenários de prática. Em um dos estudos, que tinha como objetivo desenvolver novas habilidades de ensino no corpo docente, o instrumento utilizado para o seguimento foi um questionário com 3 questões abertas, que foi submetido a análise qualitativa e análise de conteúdo. Nos trabalhos há relatos de acompanhamentos sendo feitos com 3 meses, 6 meses, 9 meses, 1 ano, 2 anos e 3 anos, podendo ocorrer 2 a 3 vezes ao ano.

Alguns resultados foram encontrados nos estudos. Um dos trabalhos, que tinha como objetivo desenvolver habilidades de pesquisa docente, evidenciou que, no seguimento desses participantes, 56,9% estavam iniciando projetos de pesquisa e 6,9% já tinham publicado artigos de pesquisa.

Num dos programas de desenvolvimento de Liderança e Qualidade em Saúde desenvolvido pela Universidade da Pensilvânia, a participação em atividades da

Qualidade e a conclusão do projeto aplicativo pelos participantes do curso foram tidos como demonstração de transferência do conhecimento adquirido pelos participantes para o ambiente de trabalho.

Num outro estudo, as habilidades de ensino dos docentes foram avaliadas por estudantes e residentes, comparando antes e depois de sua participação no programa, utilizando um formulário de avaliação docente da própria Escola. Os resultados dessa avaliação foram comparados entre os participantes e o grupo controle. A avaliação da aplicação do aprendizado, comparando participantes e não participantes, demonstrou impacto positivo do programa no ensino docente estatisticamente significativa.

Nível 4

Esse nível avalia mudanças organizacionais/institucionais relacionadas com o programa proposto, incluindo inovação de processos, produtos ou programas e mudança curricular. O impacto pode ser avaliado na perspectiva da organização/instituição, do estudante ou do paciente/sistema de saúde. Mudanças organizacionais foram relatadas em 08 estudos (08/20), sendo coletadas por relatos do participante nas avaliações de seguimento e relatórios de progresso enviados pelo participante.

Os instrumentos utilizados pelos autores nas avaliações foram: questionários estruturados com roteiro e duas questões abertas (utilizando escala de likert com 5 níveis e análise qualitativa/conteúdo); entrevistas semiestruturadas (Análise qualitativa); análise de Portfólio; análise de curriculum vitae; análise de projeto educacional.

Segundo alguns autores, as mudanças organizacionais, através das ferramentas descritas, podem ser constatadas: pela progressão dos níveis de competência docente avaliada dos estudantes; pelos efeitos do Programa no Desenvolvimento da Carreira avaliados após seguimento de 3 anos; pelo desenvolvimento de projetos que possam medir sua influência entre os pares, os benefícios ao paciente e melhoria na prestação de serviços de saúde; pelo

desenvolvimento de currículo, apresentando trabalhos e artigos em encontros nacionais; pelo desenvolvimento docente impactando no cotidiano da organização, através do crescimento pessoal, da autoconfiança, da ampliação da "networking" interdisciplinar e mentoria. Segundo o autor de um dos artigos, essas últimas características são consideradas nível 4 de Kirkpatrick, porque a retenção docente nas atividades de ensino e prática está relacionada com a Satisfação na Carreira, Networking e Confiança pessoal.

Em relação a análise de projetos, um dos trabalhos da Universidade de Stanford, que tem como objetivo desenvolvimento de Liderança, cita que o grau de impacto dos Projetos relacionados com o Programa foi avaliado através de uma Escala do Institute of Healthcare Improvement (2004), que vai de 1 (formação dos membros da equipe) até 5 (excelentes resultados sustentáveis) aplicado por uma equipe externa. Em relação à aplicação da Escala a esses projetos, foram observados que, na classificação de 1 a 5, 58% dos projetos alcançaram nível 3 e 22% alcançaram nível 4 na classificação IHI, sendo, por isso, considerados nível 4 no Modelo de Kirkpatrick.

Num outro trabalho realizado na Universidade de Washington referente ao Programa de Liderança que tem como objetivo desenvolver Educação Interprofissional na Escola Médica, foi realizada uma pesquisa com os participantes 1 ano após a conclusão do programa. A pesquisa foi realizada com questões abertas, para análise qualitativa, buscando avaliar os resultados do programa a médio prazo. Os resultados evidenciaram a incorporação de cursos de Educação Interprofissional nos currículos das escolas de Medicina, Enfermagem, Saúde Pública e Farmácia.

(TABELA)

3.3. Relação entre iniciativa e Nível

O modelo Kirkpatrick de 4 níveis ganhou muita popularidade como modelo de avaliação de aprendizagem em programas de treinamento (Kirkpatrick 1996). Sua maior contribuição para o campo educacional é clareza do foco no resultado do Programa e a clara descrição dos resultados que vão além da satisfação com o aprendizado. O Modelo (ou suas variantes) tem sido usado para avaliar a Efetividade dos Programas de Desenvolvimento Docente em Educação Médica (Roos et al., 2014; Newman et al., 2016) ou como base para Meta-análise desses programas (Steinert et al., 2016). O Modelo pode ser dividido em 4 níveis (Steinert, 2006):

Primeiro Nível (Nível 1) – Satisfação com os programas de Desenvolvimento docente: A avaliação global dos Programas de Desenvolvimento Docente indica um alto nível de satisfação. Os participantes das pesquisas, mesmo sendo voluntários, consideram os programas úteis e relevantes para os seus objetivos pessoais.

Segundo Nível (Nível 2) – Mudanças de atitudes e Ganhos de conhecimento e habilidades: Os programas levam o participante a ter consciência de suas forças e fraquezas, aumentam a motivação e o entusiasmo e promovem a percepção dos benefícios do desenvolvimento profissional, sendo esses ganhos observados tanto nas avaliações com questões pré-teste/pós-teste quanto nas avaliações com questões abertas. Há também uma atitude positiva em relação às organizações em que trabalham e suas lideranças, gerando um maior comprometimento com sua visão e desafios. Os participantes também relatam aumento no ganho de conhecimentos de conceitos, princípios e estratégias nas áreas educacionais, de pesquisa e liderança. Ganhos também foram percebidos nas habilidades de ensino, avaliação de necessidades, reflexão, feedback, comunicação interpessoal, resolução de conflitos e gerenciamento de mudanças.

Terceiro Nível (Nível 3) – Mudanças nas condutas docentes: autoavaliação de mudanças em suas condutas e comportamentos frente à atividade docente são constantemente relatados. Há evidências que as mudanças nas competências docentes podem, algumas vezes, ser avaliadas pela percepção dos estudantes ou por outras fontes. Em relação a liderança, mudanças de estilo de liderança, aplicação de novas habilidades no espaço de trabalho e envolvimento em novos papéis de liderança em sua organização ou em outras instituições são constantemente relatados. A observação, embora limitada, confirma essas mudanças. Outras

mudanças também são descritas, como avaliação de novos projetos desenhados e implementados durante o programa e a ampliação das atividades de pesquisa (publicações em pares e apresentações) e promoções acadêmicas. As ferramentas geralmente utilizadas são questionários aplicados com intervalos de, no mínimo, 3 meses da conclusão do programa, comparando esses resultados com avaliações realizadas durante o Programa, evidenciando progressos em relação às ações referentes aos temas e objetivos propostos.

Quarto Nível (Nível 4) – Mudanças na prática organizacional/institucional e na performance do estudante como resultado do Programa - Mudanças na prática organizacional e no comportamento do estudante não são investigados com frequência. Os participantes dos programas têm relatado grande envolvimento em novas atividades educacionais e no estabelecimento e ampliação de comunidades de prática. Também foi relatado implementação de inovações, aumento da colaboração interdepartamental, evolução no desenvolvimento de pesquisas e criação de novos programas de liderança. As ferramentas habitualmente utilizadas para avaliar esse nível são pesquisas aplicadas no “Follow-up” docente a médio/longo prazo, comparando com questionário pós-Programa e questionário de Seguimento referentes a Plano de Ação de Projetos; informações transcritas de grupos focais; e coleta de dados de curriculum vitae relativos a apresentações e publicações nos temas do Programa ou indicadores de impacto da influência do Programa na carreira docente.

3.5 Resultados dos estudos secundários por ordem de Relevância

Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. YVONNE STEINERT, LAURA NAISMITH & KAREN MANN McGill University, Canada

O objetivo dessa revisão sistemática da literatura foi sintetizar as evidências sobre os Programas de Desenvolvimento docente na ampliação das habilidades de liderança dos docentes de Medicina e nas instituições em que eles trabalham. Os estudos foram conduzidos pelo método PRISMA, sendo avaliados 687 artigos e

escolhidos 48 pelos critérios de inclusão, e eles foram divididos em 3 grandes categorias: 1. Relatos em que a Liderança foi o foco principal da intervenção; 2. Relatos em que a Liderança foi apenas um componente de um foco mais ampliado de Desenvolvimento Educacional; 3. Relatos em que a Liderança foi apenas um componente de um foco mais ampliado no Desenvolvimento da carreira docente. 48 artigos descreveram 41 estudos e 35 diferentes intervenções. A maioria das intervenções tinham como alvo membros docentes do corpo clínico e incluíam Oficinas de Trabalho, cursos breves, fellowships e outros programas longitudinais. A maioria dos estudos eram quantitativos, embora 5 estudos tenham usado desenho qualitativo, e 12 estudos usaram métodos mistos. Todos os estudos quantitativos foram quasi-experimentais e muitos empregaram o desenho de grupo único. Somente dois estudos usaram grupos comparativos. O desenho dos estudos qualitativos não foi especificado. A maioria das informações avaliativas, primordialmente coletadas pós-intervenção, consistia de respostas dos participantes a questionários e entrevistas. Apesar das limitações metodológicas, os resultados relevantes foram: os programas de desenvolvimento foram avaliados pelos participantes com alto nível de satisfação; mudança nas atitudes docentes em relação ao contexto organizacional e papéis de liderança; ganhos em conhecimentos e habilidades; mudança no comportamento do líder; poucas mudanças na prática organizacional (implementação de inovações educacionais específicas, aumento na ênfase do pesquisador e o estabelecimento de colegiados); múltiplas estratégias educacionais no desenvolvimento docente; aprendizado prático e prática reflexiva; projetos individuais e em grupo; suporte dos pares e desenvolvimento de comunidades de prática; mentoria e suporte institucional. Sugestões apontam para desenhos de pesquisa mais rigoroso e diversificado (para capturar a complexidade das intervenções); vários métodos de avaliação, explorando níveis interpessoais e organizacionais, e manutenção dessa avaliação ao longo do tempo; e estudos orientados por processo, comparando diferentes estratégias de desenvolvimento e tornando mais claro o processo de mudança.

Advancing Faculty Development in Medical Education: A Systematic Review.
Karen Leslie, MD, MEd, Lindsay Baker, MEd, Eileen Egan-Lee, MEd, Martina Esdaile, MA, and Scott Reeves, PhD, MSc

Esse estudo teve como objetivos: a) demonstrar a natureza e escopo dos programas de desenvolvimento docente em educação médica; b) avaliar a qualidade dos estudos em desenvolvimento docente; e c) identificar em quais áreas e por que meios futuras pesquisas podem ser construídas com base no conhecimento existente. O modelo de Kirkpatrick modificado foi usado para guiar os resultados. 21 artigos foram incluídos nos critérios. As características mais comuns dos programas incluíam formato longitudinal e em séries; planejados para indivíduos; e oferecidos exclusivamente para médicos. Embora o objetivo mais comum seja melhorar a efetividade do ensino, muitos programas tinham múltiplos focos, incluindo docência e liderança. Os programas focaram nas abordagens quantitativas. Questionário de pesquisa foi o método de coleta de dados mais popular; os participantes a fonte de dados mais comum; e as autoavaliações referido mudanças de comportamento foram os resultados mais relatados. Como conclusão, foi encontrado, na literatura, uma maior expansão no escopo dos programas. Futuras pesquisas devem empregar métodos de avaliação mais rigorosos; devem explorar o papel das equipes interprofissionais e comunidades de práticas; e descobrir como diferentes fatores contextuais e organizacionais determinam o sucesso dos programas de desenvolvimento docente.

A systematic review of faculty development activities in family medicine. OLANREWAJU O. SORINOLA¹ & JILL THISTLETHWAITE². ¹University of Warwick, Warwick Medical School, Coventry, UK, ²The University of Queensland – School of Medicine, Australia

Esse estudo tem por objetivo avaliar as Evidências da efetividade das atividades do Desenvolvimento docente em Medicina de Família. 46 artigos foram incluídos e revisados em 3 domínios: a) contexto (cenário, participação e financiamento); b) Conteúdo/processo (referencial teórico, foco nos resultados da intervenção/aprendizado, tipos de intervenção em Desenvolvimento docente e estratégias educacionais); c) Avaliação usando Modelo de Kirkpatrick adaptado por Freeth et al's. Como conclusão, observou-se que Desenvolvimento docente é muito bem avaliado pelos participantes, levando a mudanças no aprendizado e comportamento. Mudanças na prática organizacional e no aprendizado dos

estudantes não foram relatados com frequência. A continuidade do sucesso do Desenvolvimento docente em Medicina de Família dependerá do apoio do time dentro do seu contexto, da adaptabilidade dos programas, de uma avaliação robusta e de patrocínio adequado em termos de recursos e tempo.

Interventions for undergraduate and postgraduate medical learners with academic difficulties: A BEME systematic review: BEME guide no. 56. Miriam Lacasse, Marie-Claude Audétat, Élisabeth Boileau, Nathalie Caire Fon, Marie-Hélène Dufour, Marie-Claude Laferrière, Alexandre Lafleur, Ève La Rue, Shirley Lee, Mathieu Nendaz, Emmanuelle Paquette Raynard, Caroline Simard, Yvonne Steinert & Johanne Théorêt

Essa revisão tem como objetivo identificar intervenções para alunos de Graduação e Pós-graduação em Medicina que tem vivenciado dificuldades acadêmicas, ligando essas intervenções a um Referencial teórico e a recomendações baseadas na literatura. Os estudos foram conduzidos pelo método PRISMA, e 68 artigos foram incluídos na avaliação. Os problemas mais comuns encontrados foram voltados para o âmbito do conhecimento (66,2%), habilidades (53,9%) e atitudes (26,2%), ou problemas de aprendizado (41,5%). As técnicas de mudança de comportamento mais comuns foram “Moldando o conhecimento”; feedback e monitoramento; e repetição/substituição. A análise de conteúdo temático identificou 109 intervenções, sendo 24 fortemente recomendadas, 48 com recomendação moderada, 26 fracas e 11 muito fracas.

Advancing Integrated Care through Psychiatric Workforce Development: A Systematic Review of Educational Interventions to Train Psychiatrists in Integrated Care. Nadiya Sunderji, MD, MPH, FRCPC^{1,2,3}, Allyson Ion, MSc, PhD(c)^{4,5}, Dan Huynh, MD⁶, Paul Benassi, MD, MSc, FRCPC^{3,7,8}, Abbas

Ghavam-Rassoul, MD, MHSc, CCFP, FCFP9,10,11, and Adriana Carvalhal, MD, PhD, FRCPC12

Esse estudo teve como objetivo identificar todas as experiências de treinamento no cuidado integral que foram avaliadas em documentos publicados e não publicados, examinar seus objetivos, conteúdos, métodos e resultados, buscando, sempre que possível, evidências em recomendações para treinamento psiquiátrico. Dados foram buscados na literatura formal e informal, e foram feitos contatos com programas de residência médica em psiquiatria conhecidos, que trabalham com treinamento em cuidado integral. A literatura foi avaliada usando um instrumento de qualidade (MERSQI), e os objetivos, conteúdos, formatos do treinamento e seus resultados foram avaliados pelo Modelo Kirkpatrick. 9 artigos publicados e 5 não publicados foram inseridos no estudo. Os estudos são de baixa a moderada qualidade e refletem possivelmente viés em relação a resultados favoráveis. Como conclusão, foi observado que os treinamentos de cuidado integral são importantes, ainda que difíceis de avaliar. Iniciativas educacionais podem se beneficiar do corpo docente, da melhoria da qualidade que aperfeiçoa o cuidado e de avaliações fortes.

4. DISCUSSÃO

4.1 Comparação com outros estudos

Essa revisão tem como objetivo avaliar a Efetividade dos Programas de Desenvolvimento Docente que impactam a prática docente utilizando o Modelo desenvolvido por Donald Kirkpatrick. Apesar das limitações e dificuldades envolvendo métodos, avaliações e resultados encontrados nos estudos avaliados nesse trabalho, todos os artigos relataram critérios de efetividade dos Programas de Desenvolvimento Docente, quando aplicado ao Modelo de 4 níveis de Kirkpatrick.

Em relação aos Programas, a literatura confere uma grande importância à fundamentação teórica no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos Programas. Oficinas de trabalho e cursos de curta duração tem sido o modelo preferencial da maioria dos Programas docentes, o que foi compatível com nossos achados, se considerarmos os cursos com duração menor que 1 mês (observado em 14 artigos de 20). Há recomendações para deixarmos os modelos tradicionais e partirmos para a confecção de Modelos mais longos e permanentes de Programas de desenvolvimento, aumentando a possibilidade de reflexão e aplicação prática e permitindo a construção de comunidades de relacionamento e apoio. Apesar de sabermos, por evidências da literatura, que os modelos longitudinais podem transmitir impactos mais duradouros, esses efeitos de longo prazo ainda não foram vistos no detalhe (Knight et al. 2007). Uma das explicações para isso deve-se a um grande número de variáveis que interferem durante o período de Follow-up e que não podem ser efetivamente controladas, além da carência de recursos para fazer essas avaliações a longo prazo.

Muitos artigos demonstram uma preocupação dos Programas Docentes em ir além do desenvolvimento das habilidades de ensino, envolvendo habilidades de liderança, gestão, pesquisa e desenvolvimento de carreira, o que já é relatado na literatura. Essa mudança reflete alterações no cenário dos sistemas educacional e de saúde, que exigem novas e mais complexas habilidades dos seus membros, gerando um aumento da necessidade de desenvolvimento das competências docentes.

Em relação aos resultados dos Programas, a literatura aponta um alto índice de satisfação global e mudanças positivas nos conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes após participação em programas de desenvolvimento docente. No entanto, uma das revisões sistemáticas apontou que o foco dos estudos ainda tem estado nos níveis 1 e 2 de Kirkpatrick, que avaliam a reação docente e o seu deslocamento no processo de aprendizagem.

No nosso levantamento, tivemos relato de 19 estudos (19/20) que avaliaram resultados no Nível 3 e 08 estudos (08/20) que avaliaram resultados ao nível de mudança organizacional (Nível 4 de Kirkpatrick). No entanto, (Steinert, 2006) conclui que essas mudanças organizacionais ainda não estão muito bem determinadas, sugerindo o desenvolvimento de novas formas, mais efetivas e validadas, de avaliar essas mudanças. Em relação a isso, vale salientar que o modelo Kirkpatrick tem suas limitações no contexto educacional e tem sido criticado pelos pontos que não são considerados, também chamados de variáveis intervenientes (Likert, 1971), que afetam a aprendizagem e impactam no resultado (motivação para aprender, níveis variáveis de aquisição de conhecimentos e habilidades). Também não é considerado o relacionamento entre elementos importantes do programa e o seu contexto, a eficácia do uso de recursos e outras questões importantes (Holton, 1996). Uma outra limitação, que precisa ser considerada, é que o modelo requer a suposição de causalidade entre o Programa educacional e os seus resultados, sendo esse nexo causal considerado um reflexo das teorias lineares reducionistas. Portanto, é pouco provável que o modelo Kirkpatrick conduza os Professores a uma avaliação completa do seu Programa educacional (Bates, 2004) ou proveja informações que revelem o porquê do seu funcionamento e resultados.

Em relação às pesquisas, os pesquisadores ainda mantem uma confiança nos estudos observacionais, no autorrelato de informações e no uso de pesquisas não validadas. Nesse sentido, Steinert & colleagues tem apelado para que as pesquisas sejam realizadas com rigor metodológico, de uma maneira sistemática e embasada em fundamentação teórica. Ressalta-se a importância do uso de múltiplas fontes de informação (como estudantes, facilitadores, mentores e líderes) e múltiplas formas de coletar dados (incluindo entrevistas, observações, portfólio, Curriculum vitae), com instrumentos validados, que possam avaliar adequadamente a mudança ao longo do tempo e a avaliação de impacto organizacional/institucional.

Em relação ao método, todos os artigos avaliados foram caracterizados como estudos observacionais de grupo único (17/20) e de intervenção (3/20). Esses métodos de pesquisa são familiares para a maioria dos docentes da área da saúde, mas, em contrapartida, sua eficácia tem sido questionada, e eles têm-se provado pouco úteis em ambientes mais complexos, como o ambiente educacional. A complexidade do campo educacional e suas intervenções tornam difíceis a documentação apropriada das suposições e dos seus achados. Por essa razão, a implementação de estudos de pesquisa desse tipo em educação médica pode ser pouco efetiva, porque as instituições de aprendizagem não são construídas em ambientes de pesquisa controlados. Mesmo nos estudos de intervenção, há relatos que mostram que esses ambientes complexos dificilmente suportam Randomização, onde desenhos experimentais ou quasi-experimentais são previstos.

Segundo Steinert, 2006, estudos experimentais e quasi-experimentais foram os desenhos de estudo mais antigos aplicados à avaliação educacional nos anos de 1960 (Stufflebeam & Shinkfield 2007). A validade dos achados depende de uma avaliação cuidadosa do pesquisador ao supor uma relação causal linear entre os elementos do Programa e os Resultados obtidos. Esse desenho, proveniente das teorias reducionistas, isola os elementos do Programa para estudá-lo. Esses estudos foram muito úteis para o avanço das ciências biológicas no último século (Stufflebeam & Shinkfield 2007). No entanto, experimentos verdadeiros e totalmente controlados são difíceis de reproduzir num ambiente ou programa educacional tão complexo como o da Educação Médica. E quando são realizados, os achados podem ficar comprometidos.

Como já apontado nesse trabalho, o modelo de avaliação de Programa que privilegia a coleta de dados por autoavaliação; a avaliação dos resultados em detrimento dos processos, produtos e contexto; e a participação individual do sujeito fora do seu contexto e de sua comunidade de prática deverá ser ampliado para modelos mais robustos de pesquisa, como o Novo Modelo de Pesquisa Educacional proposto por O'Sullivan and Irby, mais adequado para ambientes complexos, que levam em consideração o contexto, as comunidades docentes e as comunidades de prática.

Por último, baseado no “State of the Art” (Steinert, 2006) das pesquisas na Área de Desenvolvimento Docente, apontamos algumas características chaves que foram consideradas efetivas nos Programas de Desenvolvimento Docente:

- O papel do aprendizado baseado na experiência, aplicando o que tem sido aprendido, praticando e recebendo feedback das atividades.
- Importância do Feedback – Há evidências de que o Feedback promove mudanças. Muitos estudos (Skeff, 1983; Litzelman et al., 1998) examinaram o uso do feedback como estratégia de intervenção e encontraram que o feedback construtivo e sistemático amplia a performance docente.
- Fidelidade aos princípios de ensino e aprendizagem – Apesar de alguns programas não descreverem sua base conceitual, muitos citam princípios de “Educação de Adultos” (e.g. Knowles, 1988) e o “aprendizado experiencial” como fundamentais na estrutura de organização (e.g. Kolb, 1984). Há consenso de que aderir a esses princípios torna o processo de ensino aprendizagem mais efetivo.
- Uso de múltiplos métodos para alcançar os objetivos – Estudos mostram uma ampla gama de métodos de ensino e estratégias educacionais que podem ser arrolados de forma conjunta, como discussões em pequenos grupos, exercícios interativos, “role play” e simulações. Diferentes métodos são exigidos no alcance de diferentes objetivos.
- Utilização de Projetos individuais e de Grupo – Projetos conduzidos durante os programas possibilita que o participante aplique os conhecimentos e habilidades aprendidos nos problemas reais relacionados aos seus próprios contextos (Gruppen et al. 2003; McCurdy et al. 2004; Morahan et al. 2010). A construção de Projetos é uma ferramenta motivacional poderosa no comprometimento pessoal e na visibilização dos participantes dentro das organizações (Morahan et al. 2010). O suporte dos mentores é importante para garantir o alinhamento dos projetos com as necessidades institucionais (Simpson et al. 2006) e o seu término no prazo previsto.

- Importância dos pares e o desenvolvimento de Comunidades de Prática - Estudos comentam os benefícios do relacionamento entre pares (DeWitt et al., 1993; Elliot et al., 1999), em particular no compartilhamento de informações e ideias e na importância do suporte do grupo na promoção e manutenção da mudança. Em relação às comunidades de prática, estudos relatam redução do isolamento e provisão de suporte para populações específicas, como novos docentes (Pololi et al. 2002) e minorias. Outros estudos indicam que o desenvolvimento de novos relacionamentos persiste além dos Programas e traz benefícios institucionais (Pololi et al. 2002; Leslie et al. 2005; Searle et al. 2006).
- Importância da Mentoria – A participação do Mentor é vista como fator de sucesso do Programa e particularmente efetivo para os novos docentes. Alguns programas incluem sessões de mentoria ou permitem os participantes praticarem suas habilidades de mentoria. Os mentores podem tanto acompanhar o desenvolvimento do Projeto aplicativo quanto facilitar a aquisição de habilidades acadêmicas.
- Suporte institucional – Identificado como ponto crítico no sucesso dos programas, pois participa através do investimento direto ao participante, disponibilizando o tempo necessário para as atividades; encorajando o participante a se envolver no programa; estimulando a participação de “sêniores” no programa. Alguns estudos observaram que o primeiro obstáculo para o sucesso da implementação dos Projetos aplicativos nas instituições é a falta de suporte adequado dos departamentos.

Outros aspectos importantes dos Programas encontrados na literatura também podem ser resgatados, como: a avaliação sistemática das necessidades no início do programa; valorizar a reflexão “na ação” e “sobre a ação” (Schon, 1987); valorização da aplicação na prática; e a necessidade de acompanhamento e sessões de reforço.

Apesar de muitos desses princípios terem sido aplicados aos Programas estudados nessa revisão, nem sempre eles estavam descritos, nem muito claros para o leitor.

4.2 Limitações desta pesquisa

Os estudos relataram limitações de diversas naturezas referentes a metodologia de pesquisa, sistema de avaliação e resultados.

Em relação às amostras, alguns estudos relataram limitações de amostra, com número pequeno de participantes, processo de escolha de participantes altamente seletivo e seguimento realizado apenas com voluntários que tiveram interesse no programa. A falta do grupo controle na maioria dos estudos (17/20) trouxe dificuldade em determinar se os resultados foram atribuídos ao programa ou ao participante.

Na coleta de dados, as autoavaliações (realizadas pelo participante) foram as mais utilizadas. As autoavaliações são subjetivas, pois o entusiasmo do participante, o desejo de aperfeiçoamento e a relativa limitação da experiência na área proposta pelo programa pode levar a maior percepção do quanto se tem aprendido. Também não leva em consideração outras variáveis além do impacto do programa. Um dos artigos relatou que os achados refletiam as percepções de uma amostra muito reduzida e seleta, avaliada em uma única instituição; outro referiu proximidade entre o pesquisador e os participantes; e outro artigo referiu que as respostas do participante foram ajudadas pelo facilitador, devido as dificuldades com a língua inglesa.

Ainda em relação as autoavaliações, foi citado que a avaliação retrospectiva pós-teste/pré-teste tem caráter subjetivo, apesar de ter sido defendida como superior à mesma avaliação sendo realizada em dois momentos diferentes.

Um dos artigos encontrou limitações na avaliação dos projetos, pois eles aconteciam no contexto do programa, podendo não persistir no ambiente de trabalho do participante, nas diferentes realidades. Em relação à escala do Institute of Healthcare Improvement (2004) citada nos achados do Nível 4 de Kirkpatrick, foi relatada sua capacidade de predizer a aplicabilidade e a sustentabilidade do projeto, mas não avalia efetivamente a mudança organizacional.

Nos estudos em série com várias coortes realizada pela Academia Americana de Pediatria, apenas uma das séries foi avaliada integralmente nos 4 níveis de Kirkpatrick. Não há clareza se os avanços docentes relatados, principalmente nos níveis 3 e 4 de Kirkpatrick, são decorrentes do programa proposto ou se está relacionado também com o desenvolvimento natural da carreira docente, criando um viés de avaliação dos instrumentos.

A avaliação de documentos pode ser pouco representativa, seletiva e subjetiva.

4.3 Implicações para a pesquisa

Os resultados demonstram que as propostas de pesquisa devem ser mais criteriosas em relação ao desenho de estudo e ao método, levando em consideração o contexto, os processos, os produtos e os resultados.

Pesquisadores devem se debruçar no rigor metodológico para desenvolvimento de pesquisas na área de desenvolvimento docente, fazendo uso da triangulação como método de pesquisa, combinando múltiplas fontes de dados, fazendo abordagens qualitativas e quantitativas, com métodos de coleta de dados diversificados, amostras distintas, diferentes perspectivas teóricas, realizadas em diferentes momentos no tempo, tornando o estudo mais completo.

Estudos mais robustos devem ser realizados em vários centros (multicêntrico), considerando questões contextuais além do desempenho individual.

4.4 Implicações para a prática

O desenvolvimento de Programa Docente deve estar fundamentado em características e princípios considerados efetivos para a sua realização: definição da natureza do Programa, entendimento do contexto, caráter permanente ou de longo prazo; aprendizado baseado na experiência (interação teoria/prática), feedback (pares, docentes e mentor), fundamentação teórica (aprendizado de adultos e

aprendizado experiencial), uso de múltiplas estratégias educacionais para alcançar os objetivos propostos, utilização de Projetos individuais e de Grupo, mentoria, desenvolvimento de comunidades de prática e suporte institucional.

5. CONCLUSÃO

O propósito do presente trabalho é avaliar a efetividade dos programas de desenvolvimento docente na prática docente tomando como referência o Modelo de Kirkpatrick. Foi conduzido uma Revisão sistemática da literatura pelo método PRISMA. Os achados foram descritos e classificados em 4 níveis, relativos à reação, aprendizado, aplicação e Resultados. Concluimos que os Programas de Desenvolvimento Docente, apesar das limitações dos estudos, são efetivos no seu papel de transformação individual, coletiva, organizacional e social, envolvendo tanto a comunidade docente quanto a comunidade de prática.

6. REFERÊNCIAS

- Abdalla M, Boelen C, Osman W. N. Development and evaluation of an online course about the social accountability of medical schools. *Journal of Taibah University Medical Sciences* 2019;14(3): 241-245
- Abdulghani HM, Shaik SA, Khamis N, Al-Drees AA, Irshad M, Khalil MS, Alhaqwi AI, Isnani A. Research methodology workshops evaluation using the Kirkpatrick's model: Translating theory into practice. *Medical Teacher* 2014;36: SUPPL.1
- Al-Eraky MM, Donkers J, Wajid G, Van Merrienboer JJG. Faculty development for learning and teaching of medical professionalism. *Medical Teacher* 2015;37(S1):S40-S46
- AlFaris E, Naeem N, Irfan F, Qureshi R, Saad H, Al Sadhan R, Abdulghani HM, Van der Vleuten C. A One-Day Dental Faculty Workshop in Writing Multiple-Choice Questions: An Impact Evaluation. *Journal of Dental Education* 2015; 79(11):1305-1313.
- Bland CJ, Schmitz CC. Characteristics of the successful researcher and implications for faculty development. *J Med Educ.* 1986;61:22–31.
- Chandran L, Gusic ME, Lane JL, Baldwin CD. Designing a National Longitudinal Faculty Development Curriculum Focused on Educational Scholarship: Process, Outcomes, and Lessons Learned. *Teaching and Learning in Medicine* 2017;29(3):337-350.
- Colella M, Bisanzo M, Farquhar C; Nambaziira R, Carter E, Gimbel S, O'Malley G. Implementation and evaluation of an innovative leadership and teacher training program for non-physician emergency medicine practitioners in Uganda. *African Journal of Emergency Medicine* 2019; 9(1):25-29
- Frantz JM, Bezuidenhout J, Burch VC, Mthembu S, Rowe M, Tan C, Van Wyk J, Van Heerden B. The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: An archival study. *BMC Medical Education* 2015;15(1):1-8
- Gjerde CL, Hla KM, Kokotailo PK, Anderson B. Long-term outcomes of a primary care faculty development program at the University of Wisconsin. *Family Medicine* 2008;40(8):579-584
- Hopkins J, Fassiotto M, Ku CM, Mammo D, Valentine H. Designing a Physician Leadership Development Program Based on Effective Models of Physician Education. *Health Care Manage Ver.* 2018; 43(4): 293-302

- Khandelwal S, Bernard AW, Wald DA, Manthey DE, Fisher J, Ankel F, Williams SH, Szyld D, Riddle J, Anders Ericsson K. Developing and assessing initiatives designed to improve clinical teaching performance 2012; 19(12):1350-1353
- Kim DH, Yoon HB, Sung M, Yoo DM, Hwang J, Kim EJ, Lee S, Shin JS. Evaluation of an international faculty development program for developing countries in Asia: The Seoul Intensive Course for Medical Educators Curriculum development. *BMC Medical Education* 2015; 15(1): 1-12
- Kojuri J, Amini M, Karimian Z, Dehghani MR, Saber M, Bazrafcan L., Ebrahimi S, Rezaee R. Needs assessment and evaluation of a short course to improve faculties teaching skills at a former World Health Organization regional teacher training center. *Journal of advances in medical education & professionalism* 2015; 3(1): 1-8
- Lacasse M, Audétat MC, Boileau E, Caire Fon N, Dufour MH, Laferrière MC, Lafleur A, La Rue E, Lee S, Nendaz M, Paquette Raynard E, Simard C, Steinert Y, Théorêt J. Interventions for undergraduate and postgraduate medical learners with academic difficulties: A BEME systematic review: BEME Guide No. 56. *Medical Teacher* 2019; 41(9):981-1001
- Leslie K, Baker L, Egan-Lee E, Esdaile M, Reeves S. Advancing faculty development in medical education: A systematic review. *Academic Medicine* 2013; 88(7): 1038-1045
- Love JN, Yarris LM, Santen SA, Kuhn GJ, Gruppen LD, Coates WC, Howell JM, Farrell SE. A novel specialty-specific, collaborative faculty development opportunity in education research: Program evaluation at five years. *Academic Medicine* 2016; 91(4):548-555
- McLeod PJ, Steinert Y, Nasmith L, Conochie L. Faculty development in Canadian medical schools: A 10-year update. *CMAJ*. 1997;156:1419–1423.
- O'Loughlin VD, Husmann PR, Brokaw JJ. Development and Implementation of the Inaugural Anatomy Education Research Institute (AERI 2017). *Anatomical Sciences Education* 2019; 12(2): 181-190
- Patel N, Brennan PJ, Metlay J, Bellini L, Shannon RP, Myers JS. Building the pipeline: The creation of a residency training pathway for future physician leaders in health care quality. *Academic Medicine* 2015; 90(2): 185-190
- Ramalanjaona G. Faculty development: How to evaluate the effectiveness of a faculty development program in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine* 2003; 10(8): 891-892
- Robins L, Murphy N, Zierler B. Leveraging a faculty fellowship programme to develop leaders in interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care* 2016; 30(4): 520-522

- Roos M, Kadmon M, Kirschfink M, Koch E, Jünger J, Strittmatter-Haubold V, Steiner T. Developing medical educators - A mixed method evaluation of a teaching education program. *Medical Education Online* 2014; 19(1): 1-8
- Sheets KJ, Schwenk TL. Faculty development for family medicine educators: An agenda for future activities. *Teach Learn Med.* 1990;2:141–148.
- Sirhan M, Triviño X. Evaluación de una experiencia de capacitación en planificación educacional para directores de programas de las especialidades médicas. *Revista Medica de Chile* 2012; 140(4): 530-537
- Sorinola OO, Thistlethwaite J. A systematic review of faculty development activities in family medicine. *Medical Teacher* 2013; 35(7): 1309-1318
- Srivastava TK, Waghmare LS, Rawekar A, Mishra VP. Fostering educational research among medical teachers: Evaluation of a faculty development program in India. *Journal of Clinical and Diagnostic Research* 2016; 10(12): JC09-JC11
- Steinert Y, Naismith L, Mann K. Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher* 2012; 34(6): 483-503
- Sunderji N, Ion A, Huynh D, Benassi P, Ghavam-Rassoul A, Carvalhal A. Advancing Integrated Care through Psychiatric Workforce Development: A Systematic Review of Educational Interventions to Train Psychiatrists in Integrated Care. *Canadian Journal of Psychiatry* 2018; 63(8): 513-525
- Ullian JA, Stritter FT. Faculty development in medical education, with implications for continuing medical education. *J Contin Educ Health Prof.* 1996;16:181–190.
- Wilkerson L, Irby DM. Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Acad Med.* 1998;73:387–396.