Artigo recebido em 15 de setembro de 2025.
Aceito para publicação em 24 de novembro de 2025.

https://doi.org/10.54397/rcfaminas.v21i2.1046

Graduação em medicina e odontologia: análise da percepção dos docentes sobre seus papéis.

Undergraduate degree in medicine and dentistry: analysis of professors' perceptions of their roles.

Rosamaria Rodrigues Gomes[1], Kevan Guilherme Nóbrega Barbosa[2] e Mara Cristina Ribeiro[3]

[1] Centro Universitário CESMAC, Maceió-AL, Brasil.

[2] Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

[3] Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió-AL, Brasil.

Resumo:

O presente estudo analisou como docentes dos cursos de Medicina e Odontologia percebem seu papel na formação dos egressos, com foco nas concepções pedagógicas, na promoção da autonomia discente e na presença da alteridade em suas práticas. Trata-se de uma pesquisa transversal, exploratória e qualitativa, conduzida por meio da análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. A amostragem foi proposital, definida por saturação, totalizando 12 docentes entrevistados. A maioria dos participantes era do sexo masculino, com média de 42 anos de idade, 18 anos de formação e 10 anos de experiência docente; dez possuíam titulação de mestre ou doutor, e sete exerciam funções de gestão acadêmica. Os resultados revelaram que muitos docentes não possuem uma concepção pedagógica claramente definida e são influenciados por suas trajetórias pessoais como estudantes. Embora haja preocupação com a autonomia dos alunos, essa valorização raramente se traduz em práticas que estimulem o protagonismo discente na construção do próprio conhecimento. A alteridade, por sua vez, aparece de forma limitada, restrita ao reconhecimento parcial do estudante ou do paciente, sem integrar plenamente o diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que, para atingir o perfil de egresso previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é fundamental investir na formação pedagógica dos docentes, promovendo processos de sensibilização e desenvolvimento de competências específicas. Tais ações são essenciais para consolidar práticas educativas dialógicas e emancipadoras, capazes de formar profissionais críticos, éticos e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: Docentes; Educação médica; Odontologia; Capacitação de professores.

Abstract:

This study analyzed how faculty members in Medicine and Dentistry perceive their role in undergraduate training, focusing on their pedagogical conceptions, the promotion of student autonomy, and the presence of alterity in their teaching practices. This was a cross-sectional, exploratory, qualitative investigation based on content analysis of semi-structured interviews. A purposive sample, defined by theoretical saturation, resulted in 12 participants. Most were male, with an average age of 42 years, 18 years since graduation, and 10 years of teaching experience; ten held a master's or doctoral degree, and seven occupied academic management positions. The findings revealed that many faculty members lack a clearly defined pedagogical conception and are strongly influenced by their own student experiences. Although participants express concern for student autonomy, this value rarely translates into practices that effectively promote learner protagonism in constructing their own knowledge. Alterity, in turn,

appears in a limited manner, generally restricted to partial recognition of students or patients, without fully integrating dialogue into the teaching–learning process. The study concludes that achieving the graduate profile required by the National Curricular Guidelines necessitates sustained investment in faculty pedagogical training to promote awareness and develop specific competencies. Such efforts are essential to support dialogical and emancipatory educational practices that prepare critical, ethical, and socially committed professionals.

***Keywords**: Faculty; Education; Medical dentistry; Teacher training.*

1. **Introdução**

Desde a implantação dos cursos superiores no Brasil, em 1808, o perfil do professor universitário tem sido historicamente marcado pela valorização da competência técnica em sua área de formação, considerada o principal requisito para o exercício da docência (Chiarella *et al*., 2015). Embora fundamental, tal domínio não é suficiente para garantir processos de ensino capazes de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do estudante (Masetto, 2011).

A partir da década de 1970, intensificou-se a preocupação nacional com a capacitação docente (Martins, 2002). Nesse contexto, o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) consolidou as bases conceituais da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, voltada à formação de mestres e doutores capazes de atender às demandas do ensino básico e superior e de assegurar a melhoria contínua da qualidade da educação (CFE, 2005).

Apesar desses avanços, nas áreas da saúde - especialmente em Medicina e Odontologia - ainda predomina o modelo no qual profissionais técnicos assumem a docência sem formação pedagógica específica (Campos, 2011). A perspectiva freireana (Freire, 2018a) contribui para a compreensão da docência como prática ética, intencional e dialógica, que ultrapassa o treinamento de habilidades e exige preparo profissional próprio. Ensinar é um exercício complexo que demanda formação sistemática e não um desempenho improvisado ou amador (Masetto, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Medicina e Odontologia reforçam essa compreensão ao defenderem uma formação crítica, ética, humanista e centrada no estudante (Brasil, 2014; 2021). Concentrar-se apenas na dimensão técnica restringe o potencial formativo e reduz o papel docente à mera transmissão de conteúdo (Cavalcante *et al*., 2011). Nessa perspectiva, promover autonomia por meio do diálogo e da problematização (Freire, 2018a) e reconhecer o estudante como sujeito - *alter* - articulam-se ao pensamento de Lévinas, para quem o encontro com o outro exige abertura, responsabilidade e acolhimento da singularidade (Alves e Ghiggi, 2012, p. 577). Apesar disso, são escassas as pesquisas qualitativas que investigam como docentes da saúde compreendem sua função formativa à luz desses princípios, evidenciando uma lacuna importante na literatura.

Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar a percepção de docentes dos cursos de Medicina e Odontologia quanto ao seu papel na formação do egresso, considerando suas concepções pedagógicas, a promoção da autonomia discente e as manifestações de alteridade no processo de ensino-aprendizagem.

2. **Materiais e Métodos**

Trata-se de um estudo transversal, exploratório e qualitativo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 2.988.505. Foi realizado em uma instituição de ensino superior privada, sem fins lucrativos, localizada no Nordeste do Brasil, com história sólida e reconhecimento regional.

O tamanho da amostra na pesquisa qualitativa não se baseia em critério numérico, de modo que a coleta de dados foi interrompida quando atingida a saturação teórica nas respostas dos participantes. A saturação foi atingida quando se observou a repetição de sentidos, a ausência de novos elementos conceituais e a estabilidade nas unidades de registro.

Os docentes foram convidados a participar do estudo por meio de contato telefônico, de conversa presencial ou de correio eletrônico. Havendo interesse em participar, foi combinado, conforme a conveniência do participante, o melhor momento para um encontro presencial para a apresentação, discussão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a assinatura do TCLE foi realizada a entrevista, sendo garantidos ao participante a confidencialidade e o sigilo das informações fornecidas.

Para inclusão na pesquisa, estabeleceu-se como critério ser docente do ciclo intermediário dos cursos de graduação em Medicina ou Odontologia da instituição pesquisada, considerando que, nos demais ciclos, é possível a atuação de profissionais que não sejam médicos ou odontólogos e que, inclusive, não tenham vínculo formal de docência, como ocorre no caso dos preceptores de estágio. Entre os critérios de exclusão, foram elencados: docentes em licença de suas funções, por quaisquer motivos; aqueles que retiraram o consentimento em qualquer momento do estudo; e, ainda, os que tiveram contato prévio com o desenho da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com base em um roteiro norteador. Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos: “M” para docentes de Medicina e “O” para docentes de Odontologia, seguidos de numeração sequencial. Um formulário com dados demográficos foi aplicado no início das entrevistas, seguido da pergunta: “Qual é a sua percepção em relação ao seu próprio papel no

processo de formação de um egresso cujas características atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais?" A todos os participantes foi facultada a opção de não responder. E o pesquisador estava atento para explorar a concepção pedagógica do docente, verificar se havia preocupação docente com a autonomia do educando e se a alteridade estava presente na percepção da prática docente.

Como a pesquisadora atua como docente no ciclo intermediário da mesma instituição, isso facilitou o acesso aos participantes e favoreceu um ambiente de confiança. Essa posição, entretanto, exigiu reflexividade contínua para minimizar vieses interpretativos. Foram adotados como estratégias o registro sistemático de impressões e decisões analíticas em diário de campo, a leitura iterativa e distanciada das transcrições antes da categorização e o confronto crítico com a literatura.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu as etapas apresentadas no diagrama da Figura 1. Todas as entrevistas foram registradas em mídia digital e transcritas integralmente, incluindo pausas, entonações e demais manifestações relevantes. Após a transcrição, o material foi submetido à exploração analítica, da qual foram extraídas unidades de registro e de contexto, que permitiram a identificação de eixos temáticos. Em seguida, os dados foram categorizados, analisados e interpretados à luz da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

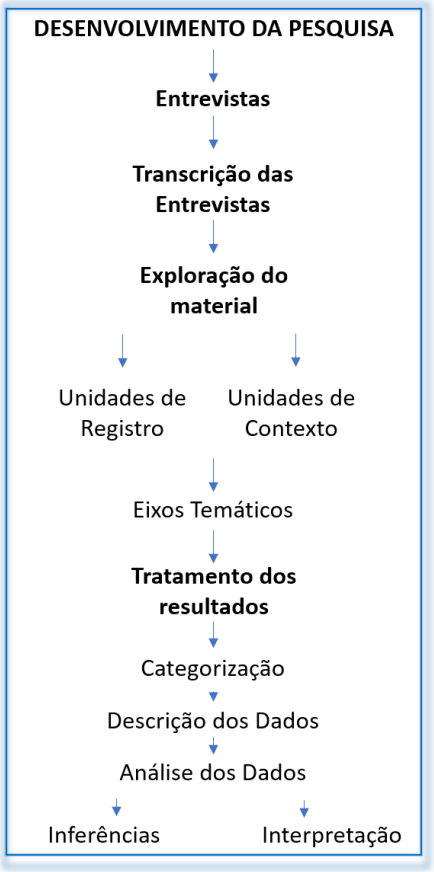
Após a transcrição, o material foi inicialmente submetido a uma leitura flutuante e, em seguida, tratado e organizado em três unidades de registro: (a) carreira docente; (b) percepções sobre o papel do professor; e (c) percepções sobre o papel do estudante. Posteriormente, procedeu-se à categorização do material em três eixos: (1) concepção pedagógica do docente; (2) preocupação com a autonomia do educando; e (3) alteridade na percepção da prática docente. Com base nessa categorização, as informações foram analisadas, interpretadas e inferidas a partir dos conteúdos emergentes das entrevistas. A análise não foi assistida por software.

O estudo foi orientado pelo referencial dialógico de Paulo Freire (2018a), segundo o qual a educação se realiza na relação ética com o outro e na construção da autonomia do educando como sujeito de seu processo formativo. Tal perspectiva oferece uma base sólida para práticas pedagógicas coerentes com as DCN, centradas no diálogo, na problematização e na emancipação.

Complementarmente, a noção de alteridade em Lévinas (2010) enfatiza a responsabilidade diante do outro e a abertura que precede qualquer ato educativo. A articulação

desses referenciais sustenta a compreensão de que o processo ensino-aprendizagem demanda sensibilidade ética, reconhecimento do outro e práticas que superem modelos transmissivos.

Figura 1. Diagrama do Desenvolvimento da Pesquisa, adaptado de Mendes e Miskulin (2017) e baseado em Bardin (2011).



Fonte: Autores.

3. **Resultados e Discussão**

Foram realizadas 12 entrevistas com docentes do ciclo intermediário dos cursos de Medicina (n = 7) e Odontologia (n = 5). A inclusão de novos participantes foi encerrada quando se observou a saturação dos dados, isto é, a repetição de sentidos e a estabilidade dos elementos conceituais. No total, registraram-se 3h01min26s de gravação, além das anotações referentes a uma entrevista cuja gravação não foi autorizada.

O conjunto dos achados revela três eixos centrais interdependentes: a indefinição da identidade pedagógica do docente, a valorização, ainda pouco operacionalizada, da autonomia discente e a manifestação incipiente da alteridade no processo educativo. Observou-se, ainda,

que a trajetória do docente enquanto educando influencia suas práticas de forma mais evidente do que sua titulação acadêmica. Dessa forma, as demandas das DCN contrastam com práticas ainda predominantemente bancárias. Esses achados reforçam a necessidade de formação docente continuada, fundamentada na reflexão crítica, no desenvolvimento de competências pedagógicas e no uso intencional de metodologias ativas.

3.1 Caracterização da amostra

Os docentes tinham em média 42 anos de idade, 18 anos de graduação e 10 anos de experiência docente. Oito eram do sexo masculino. Todos possuíam pós-graduação: dois eram especialistas, cinco mestres e cinco doutores. Quanto às atividades de pesquisa e extensão, três não desempenhavam nenhuma delas, sete atuavam em ambas e dois realizavam apenas pesquisa.

Entre os participantes, sete ocupavam cargos de gestão nos cursos, desempenhando funções que variavam desde a coordenação de módulos ou disciplinas até a coordenação geral do curso. Além disso, quatro docentes participavam de algum tipo de colegiado, como Núcleo Docente Estruturante, Colegiado de Curso ou Comitê de Ética em Pesquisa. Esses dados revelam envolvimento institucional significativo, embora não necessariamente associado a maior clareza pedagógica.

3.2 Concepção pedagógica do docente

Com base no perfil de egressos delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), esperava-se que os docentes revelassem, predominantemente, uma compreensão dialógica e emancipadora da prática educativa, fundamentada em verbos como interpretar, dialogar e significar, e que se abrissem à intervenção na realidade por meio de uma aprendizagem compartilhada, instigadora e provocativa.

Entretanto, a análise das entrevistas demonstrou que, embora os docentes reconheçam que o cerne de sua atividade consiste em mediar a relação entre discentes e objetos de conhecimento, poucos expressam uma concepção pedagógica claramente definida — seja bancária, seja dialógica e problematizadora.

Ademais, ao serem questionados sobre o processo de inserção na docência, foi possível identificar uma lacuna formativa para o exercício do magistério superior.

> “Foi mais por acaso, não foi nada planejado [...] eu não tinha experiência nenhuma e aí eu me encantei.” (M01)

> "Eu acho que a gente não vira docente, acho que a gente nasce com a sementinha da docência [...] só que dentro da medicina, a gente não sai professor, a gente sai médico." (M02)
> "Eu nunca fui preparada para ser professora, eu quis ser professora." (M05)
> "A professora, na realidade foi por acaso... Estava precisando de monitor para a parte prática de uma disciplina. Comecei a vir, me envolvi e depois de 02 anos recebi o convite para assumir a disciplina. Ia trabalhando de uma forma mais empírica... hoje em dia eu me pergunto: como eu trabalhava desse jeito?" (O3)

Como não existe ensinar sem aprender, e é aprendendo que se reconhece a necessidade de criar métodos de ensino (Freire, 2018a), tais métodos também precisam ser aprendidos, sendo insuficiente a mera experiência empírica. Nesse sentido, emerge o questionamento: como realizar um trabalho consciente e de qualidade no processo de ensino-aprendizagem quando há carência de preparo específico para a docência?

As falas dos entrevistados indicam que não existe predestinação para "ser isto ou aquilo", mas todos nascem programados para aprender (Freire, 2018a). Ao mesmo tempo, evidencia-se a ausência de qualificação pedagógica para o exercício da atividade docente, mesmo que todos os participantes possuam titulação acadêmica.

As exigências do trabalho docente no ensino superior demandam competências específicas: domínio de uma área do conhecimento, conhecimento pedagógico e consciência da dimensão política da educação (Masetto, 2014). Contudo, muitos aprendem a ser docentes no próprio exercício da docência (Batista, Vilela E Batista, 2015), o que pode explicar a coexistência de discursos progressistas com práticas transmissivas.

Observou-se que a titulação e o tempo de experiência não se associam de maneira linear à clareza pedagógica. Docentes com maior titulação apresentaram, em alguns casos, compreensão mais crítica do papel formativo, enquanto outros, com trajetória semelhante, expressam perspectivas mais tecnicistas. Essa aparente ambiguidade sugere que a concepção pedagógica dos docentes se constrói a partir das experiências vividas enquanto educandos. Percebe-se, assim, profissionais que reconhecem ter se formado em cursos de graduação cujas diretrizes já apontavam para um perfil de egresso crítico e reflexivo, mas que não conseguiram transpor essa concepção para a própria prática docente:

> "Você é alguém que tá ali, que já passou por aquela experiência e agora você quer capacitar mais um para que no futuro ele cuide de você." (M02)

Talvez pela ausência de uma formação específica para a docência, ou ainda pela vivência predominante de experiências de educação bancária ao longo da trajetória estudantil, observa-se a contradição presente nas falas de alguns participantes: o docente que busca

"capacitar" o estudante, em vez de facilitar a aprendizagem. Nesse caso, ocorre o que Freire (2018a) denomina a inversão do "eu" que já foi objeto de formação, transformando-se em um falso sujeito da formação do outro.

Por outro lado, também se evidencia a compreensão do professor como canal, instrumento e fio condutor do processo educativo, no qual a formação se realiza por meio da troca entre docentes e discentes.

> "O professor é o canal, o instrumento." (O02)
> "Dentro da sala de aula tem que ser falado de igual pra igual para que exista uma troca, porque a gente aprende muito com eles." (M02)
> "É uma parceria, o professor é um fio condutor." (M05)

Nessas falas, é possível resgatar o pensamento de Vigotski (2003), que valoriza a interação de saberes e reconhece que os sujeitos envolvidos são afetados por essa relação trilateral entre docente, discentes e meio. Nesse contexto, ressalta-se também a ideia de uma aprendizagem significativa e penetrante, que compreende o professor como mediador entre o que o aluno já sabe e o que precisa aprender, valorizando a apropriação e a (re)construção dos saberes (Batista; Vilela; Batista, 2015).

O questionamento que emerge é: como ser um professor facilitador da aprendizagem e reconhecer o momento em que a informação deve ser transmitida para se transformar em conhecimento? Não basta saber que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2018a, p. 24). Sua concretização exige vivência, reflexão crítica, competência profissional e generosidade para compartilhar saberes, com base no exercício de uma autoridade docente democrática.

Ainda assim, nota-se o olhar de um docente que restringe sua contribuição quase exclusivamente ao campo técnico, com atenção discreta à formação ética. Quando indagado sobre sua contribuição para formar o egresso previsto nas DCN, ele afirma:

> "(Eu me vejo) como alguém que tem que capacitar o aluno tecnicamente, preservando ao máximo o nível de condutas éticas que ele irá exercer ao estar formado. Não me enxergo muito além disso." (O01)

Ao refletir sobre aspectos positivos da docência, acrescenta:

> "Aquilo de passar conhecimento, é o fator principal. O que assimilei de positivo nessa função foi a possibilidade de passar o conhecimento de forma que o discente não fosse penalizado no processo." (O01)

Essas falas evidenciam uma visão verticalizada da transmissão de conteúdos, própria da educação bancária, conservadora, na qual a educação não é compreendida como espaço de trocas e diálogo entre sujeitos capazes de recriar a realidade — ainda que o docente reconheça a existência do discente na relação. Quando convidado a refletir sobre sua prática, o mesmo professor observa:

> "Eu acho que o egresso é que tem de mudar; minha contrapartida deve existir, mas o egresso deve entender a proposta desse novo perfil de formação." (O01)

Esse momento de reflexão crítica sobre a prática é fundamental na formação permanente do professor. Como destaca Freire (2018a), quanto mais o educador se reconhece como é e descobre as razões de sua condição, maior é sua capacidade de transformar-se em direção a uma prática docente crítica. Assim, a percepção do professor como alguém que apenas transmite conteúdo não se coaduna com uma concepção progressista de educação. Ao contrário, o ensinar conteúdos deve ser entendido como apenas um dos momentos de uma prática pedagógica integral e emancipadora (Freire, 2018b).

3.3 Preocupação docente com a autonomia do educando

A autonomia do educando emergiu nas falas como valor amplamente defendido, em consonância com os saberes necessários à prática educativa-progressiva de Paulo Freire (Freire, 2018a), um imperativo ético para o exercício da docência. Nesse sentido, o discente deve ser compreendido como centro do processo, cabendo ao docente a função de mediador e facilitador da aprendizagem.

> "Ele (o docente) é um facilitador, o protagonismo de verdade não pode ser nosso. O protagonismo tem que ser do aluno, para que ele se sinta a peça mais importante, para que ele possa realmente aprender, mudar, se moldar, e aí o docente só facilita essa caminhada." (M03)
> "A via de aprendizado é dupla… o docente pode ter um potencial maior de bagagem, mas não quer dizer que ele saiba de tudo… ele tem que deixar aberta uma janela para receber informação do discente, o discente também tem que ofertar para outros discentes e para o seu professor." (M07)

Freire (2018a) ressalta que, para haver, de fato, respeito à autonomia do aluno, é necessário que o professor se posicione de modo respeitoso diante da experiência formadora do educando. Nesse processo, ambos se reconhecem como sujeitos da aprendizagem, e o aluno assume um papel ativo na construção do próprio saber, como descrevem Batista, Vilela e Batista (2015). Não há hierarquia de papéis, mas há tempos diferentes de aprendizagem.

À luz da alteridade, Lévinas (2010) lembra que, no encontro com o outro, é preciso ter a convicção de que o "eu" não o possui, apesar da aparente dominação e submissão. De modo análogo, a autoridade docente democrática — distinta da autoridade mandonista — reconhece que a verdadeira disciplina não se expressa no silêncio, mas na capacidade de instigar a dúvida e de permitir o exercício da liberdade, estimulando o educando a assumir progressivamente a responsabilidade pela própria formação.

Numa relação dialógica, ao mostrar caminhos e propiciar a compreensão de novos conceitos, o docente contribui para a construção da subjetividade do aluno, criando condições para que este olhe criticamente a realidade, formule dúvidas e hipóteses, elabore críticas e se perceba capaz de compreender-se no mundo e transformá-lo. Algumas falas evidenciam tensões nesse processo:

> "São puramente passivos (a maioria), pois eles não têm iniciativa de buscar e quando pesquisam pegam qualquer coisa. Em primeiro lugar ele tem que estudar, chegar até mim com essa função realizada. Sempre pedimos para que o aluno traga conhecimentos de fora também. Eles têm que aprender a buscar. Nós orientamos e pedimos para que ele vá buscar. [...] Na minha opinião mudou apenas a divisão do conteúdo, sem alteração da forma como ele é passado, pode existir o anseio em tornar o aluno mais ativo em busca do conhecimento, mas ainda não chegou ao ponto de influenciar nisso, principalmente devido ao grande número de alunos em sala por professor." (O01)

Ainda que reconhecida, a operacionalização da autonomia aparece limitada. Em algumas falas, reduz-se à ideia de "buscar informações". Essa limitação pode decorrer tanto de estudantes pouco preparados para assumir esse protagonismo - em razão da imersão prévia em práticas de educação bancária (Moretti-Pires, 2012) ou da própria imaturidade - quanto da dificuldade do professor em criar situações de aprendizagem realmente emancipatórias.

A autonomia, como parte do amadurecimento, exige diálogo, que se constitui em força motriz da criticidade e confere ao educando a capacidade de decidir (Gomes; Rego, 2014). Nesse sentido, o papel do docente deve ser conduzir o estudante a uma aprendizagem com significado real, capaz de articular reflexão crítica, compreensão da relevância do conteúdo e a relação com o futuro exercício profissional, em uma abordagem claramente problematizadora e libertadora (Damiance *et al*., 2016).

À medida que o discente exercita a liberdade e a capacidade de decidir, enfrenta os riscos inerentes ao processo de aprendizagem e substitui gradualmente a dependência pela autonomia (Freire, 2018a). Em um cenário de rápidas transformações na saúde, torna-se imperativa também uma revolução na educação. Como argumentam Frenk *et al*. (2010), o papel do docente e das instituições educacionais precisa ser repensado diante do aumento exponencial

do volume e da acessibilidade das informações. Assim, cabe ao professor orientar o exercício da autonomia do educando, de modo que este seja capaz de articular novos saberes aos seus conhecimentos prévios e às competências necessárias à sua futura atuação profissional.

3.4 Alteridade na percepção da prática do docente

Na maioria das falas dos entrevistados, a percepção do outro emerge de forma incipiente. A alteridade foi a categoria mais frágil identificada. Os docentes não demonstram reconhecer plenamente todos os "outros" envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, há consciência da presença de pelo menos um desses atores - o paciente ou o discente. Contudo, chama a atenção a ausência de referências à avaliação (autoavaliação e feedback), que poderia constituir uma forma de valorizar a percepção do outro no percurso educativo.

> "Isso é o mais importante na Medicina. Você só vai conseguir diminuir o sofrimento, se você se põe no lugar do outro." (M01)

A formação por competências exige reconhecer o(s) outro(s) participante(s) do processo de ensino-aprendizagem em saúde, abrange tanto conhecimentos e habilidades técnicas quanto a comunicação - afinal, como se comunicar sem o outro? - e a consideração dos valores e das emoções que docentes, discentes e a sociedade trazem ao processo. Esse entendimento exige refletir sobre a humanização do atendimento, que leva o profissional em formação a pensar sobre si, sobre os semelhantes e sobre o mundo (Moretti-Pires, 2012), reconhecendo-se humano antes de técnico.

> "Pra mim professor ideal é aquele que conquista seu aluno por essência, não por autoridade[...] A docência, do meu ponto de vista, correta, é dar a oportunidade do aluno se expressar." (M07)
> "Conheci professores que não tinham vocação. Eram eminentemente técnicos, muitas vezes não tinham respeito pelo paciente, pelo aluno." (M04)
> "(A minha relação com o aluno) é de muito respeito [...] um respeito mútuo." (O03)

É a consciência da própria autoridade docente que possibilita o exercício da generosidade e do reconhecimento do outro (Freire, 2018a). Na relação dialógica, ao permitir que o outro seja, mesmo ao estabelecer limites à sua liberdade, num exercício de autoridade e não de autoritarismo, sua curiosidade e dignidade permanecem intactas. Reconhecer e respeitar o outro também é respeitar-se, pois "o outro" não é só objeto de compreensão, mas um interlocutor — as duas relações se entrelaçam (Levinas, 2010).

Dessa forma, o docente é convocado a repensar a dinâmica do ensino. Ao perceber o outro, ele reconhece a realidade, as aspirações e as necessidades de seu grupo de estudantes, bem como os conhecimentos que trazem consigo, podendo traçar estratégias para tornar a aprendizagem significativa.

> "Exigindo uma preparação maior [...] fazendo com que a carga horária do docente aumente, levando muito trabalho para casa na tentativa de mudar a postura dos alunos." (O01)
> "Quando eu chegava eu era mais mecânico, eu tinha minha aula e eu já passava da mesma forma, hoje em dia eu faço algumas estratégias, por exemplo, no primeiro dia de aula eu faço um quiz com assuntos anteriores à disciplina que eu vou dar [...] Eu tento puxar de alguma forma, chego mais perto, me aproximo, pra ver o que está acontecendo, se tem uma dificuldade, um problema." (O02)
> "Às vezes eles (os alunos) entram mudos e saem calados da sala. [...] Cada turma tem uma forma diferente que temos de ensinar, você precisa se adaptar." (M02)

O planejamento deve constituir o alicerce da atividade docente. Exige reflexão sistemática sobre a prática e observação dos objetivos do ensino-aprendizagem. O espaço pedagógico é como um texto a ser lido, relido, interpretado e reescrito continuamente. Romper com o modelo tradicional, transmissivo e bancário implica planejar de modo a permitir a tomada de decisões e as adaptações necessárias, sempre em direção ao respeito ao educando e à sensibilidade diante da "boniteza da prática educativa" (Freire, 2018a).

Avaliar é uma etapa indissociável desse planejamento. Sob a ótica da práxis, o processo avaliativo não se limita à capacidade cognitiva do aluno, mas também reflete a prática docente (Batista; Vilela; Batista, 2015). Quando concebida como oportunidade de dar sentido à aprendizagem, indicar avanços e dificuldades e repensar caminhos, a avaliação torna-se uma forma privilegiada de reconhecer a si e ao outro na atividade educativa. Contudo, a compreensão do processo avaliativo como forma de reconhecimento desse outro na relação dialógica não emergiu nas falas dos docentes entrevistados.

Por outro lado, a ideia de "corporificação das palavras pelo exemplo" (Freire, 2018a, p. 35) parece estar consolidada. Compreende-se que não é possível desejar formar um profissional humanista, crítico e reflexivo sem que o docente compartilhe desses valores. É impossível dissociar o ensino de conteúdo do testemunho ético do professor e, consequentemente, da formação ética do discente. Nenhuma linguagem significativa consegue legitimar a separação entre linguagem e razão (Levinas, 2010).

> "Eles têm no docente muito um espelho, muito um exemplo." (M03)

Damiance *et al*. (2016) destacam que a atuação docente vai além da transmissão de conteúdos, abrangendo a formação humana e social, e envolvendo o desenvolvimento de habilidades sociais que tornem o futuro profissional capaz de transformar a realidade — o terceiro elemento da relação trilateral no processo educativo.

Dessa forma, o comportamento do professor médico ou odontólogo em sala de aula pode reforçar ou servir de modelo ao estudante, corroborando a afirmação de Ferreira, Mourão e Almeida (2016) de que os docentes se consolidam como fontes de experiência e formadores de opinião sobre condutas e carreiras. Além disso, o respeito ao paciente só se aprende se for vivenciado também na relação discente-docente (Moretti-Pires, 2012).

Ainda sob a ótica da alteridade, um entrevistado expressa preocupação com a qualidade do egresso:

> "Eu acho que a gente consegue passar essa interdisciplinaridade sim com efetividade, porém por criar um perfil mais generalista o aluno acaba perdendo também em profundidade." (O02)

Compreende-se, contudo, que o perfil generalista do egresso visa favorecer a integração entre grandes áreas do conhecimento em Medicina e Odontologia, evitando a especialização precoce e acompanhando a tendência mundial dos cursos de saúde voltados à atenção básica. Como afirma Masetto (2011), na atualidade exige-se um tipo de conhecimento que ultrapasse os limites disciplinares e dialogue com outras ciências, em virtude da complexidade dos fenômenos humanos.

4. **Conclusões**

Conclui-se que os docentes de Medicina e Odontologia se reconhecem como facilitadores da aprendizagem, mas ainda não apresentam uma concepção pedagógica claramente definida, em grande parte devido à influência de suas próprias trajetórias como educandos. A autonomia discente, embora valorizada, é pouco operacionalizada, aparecendo mais associada à busca individual por informações do que a um processo de construção crítica e dialógica do conhecimento. A alteridade mostrou-se o aspecto mais frágil, já que os participantes reconhecem o "outro" de forma incipiente na relação docente–discente–meio, sem perceber plenamente seu papel como fonte de sentido e de complementaridade.

Alcançar o perfil de egresso previsto pelas DCN requer não apenas formação docente formal, mas também processos contínuos de sensibilização, reflexão crítica e desenvolvimento

de competências específicas que sustentem um fazer pedagógico consciente, dialógico e comprometido com a transformação do ensino em saúde. Assim, educar para os objetivos das DCN implica reconhecer as demandas do profissional do século XXI e fortalecer a profissionalização docente por meio de espaços de formação continuada e reflexão sobre a práxis — condição indispensável para evitar a formação de profissionais tecnicamente competentes, porém carentes de postura crítica, sensibilidade ética e responsabilidade social.

5. **Limitações do estudo**

Este estudo apresenta algumas limitações. Por ter sido realizado em uma única instituição, a capacidade de ressonância e de transferibilidade dos achados para outros contextos pode ser limitada. Além disso, a análise baseou-se exclusivamente em entrevistas, sem triangulação com observação direta ou com documentos institucionais, o que poderia ampliar a compreensão das práticas docentes. A posição da pesquisadora como docente da mesma instituição pode ter influenciado tanto a coleta quanto a interpretação das falas; entretanto, estratégias de reflexividade foram adotadas para mitigar possíveis vieses. Apesar dessas limitações, os resultados oferecem contribuições relevantes para a compreensão das práticas docentes na formação em saúde.

Pesquisas futuras poderiam combinar métodos qualitativos e observacionais, ampliar o número de instituições participantes ou ainda incorporar a percepção dos estudantes sobre estratégias educacionais fundamentadas em abordagens pedagógicas dialógicas.

6. **Referências**

ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 577-591, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200013 Acesso em 15 de set. 2025.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. A.; VILELA, R. Q. B.; BATISTA, S. H. S. S. **Educação médica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 116/2014, de 6 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp/legislacao/resolucoes/rces003_14.pdf/view Acesso em 15 de set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3/2021, de 21 de junho de 2021. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191741-rces003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15 de set. 2025.

CAMPOS, P. T. C.; MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. **Conjectura**, v. 16, n. 3, p. 147-153, 2011.

CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F.; ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A docência no ensino superior na área da saúde : formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2011. Disponível em: https://ccs.ufes.br/sites/ccs.ufes.br/files/field/anexo/A%20Doc%C3%AAncia%20no%20Ensino%20Superior%20-%20Sa%C3%BAde.pdf Acesso em 15 de set. 2025.

CFE. Documento Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014 Acesso em 15 de set. 2025.

CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J. C.; MARQUES, M. C. C.; MARSIGLIA, R. M. G. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira De Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 418-425, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014 Acesso em 15 de set. 2025.

DAMIANCE, P. R. M.; PANES, V. B. C.; CALDANA, M. L.; BASTOS, J. R. M. Formação acadêmica para o SUS x Competência pedagógica do formador: algumas considerações para o debate. **Salusvita**, v. 35, n. 3, p. 453-474, 2016. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v35_n3_2016_completa.pdf Acesso em 15 de set. 2025.

FERREIRA, L. C.; MOURÃO, R. A.; ALMEIDA, R. J. Perspectivas de docentes em medicina a respeito da ética médica. **Rev. bioét**. v. 24, n. 1, p. 118-127, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-80422016241113 Acesso em 15 de set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, P. **Política e Educação**. [recurso eletrônico] 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FRENK *et al.* Health professionals for a new century : transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet**, v. 376, n. 9756, p. 1923-1958, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5 Acesso em 15 de set. 2025.

GOMES, A.P.; REGO, S. Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 3, p. 299-313, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-55022014000300003 Acesso em 15 de set. 2025.

LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, v. 17, n. S3, p. 4-6, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001 Acesso em 15 de set. 2025.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p597 Acesso em 15 de set. 2025.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 1ª edição. Campinas: Papirus, 2014.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053143988 Acesso em 15 de set. 2025.

MORETTI-PIRES, R. O. O Pensamento Freireano como Superação de Desafios do Ensino para o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 2, p. 255-263, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000400015 Acesso em 15 de set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant E Paulo Freire**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/8740 Acesso em 15 de set. 2025.

7. **Autor correspondente**

Rosamaria Rodrigues Gomes
rosamaria.rg@gmail.com
Endereço institucional para correspondência: Rua Conego Machado 918 Farol Maceió/AL

8. **Declaração de conflito de interesse**

Não possuímos conflitos de interesse de natureza financeira, comercial, política, acadêmica ou pessoal que possam influenciar de forma inadequada a elaboração, análise, interpretação ou publicação deste manuscrito.