

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO ACADÊMICO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM
SAÚDE E ENFERMAGEM**

KATHERI MARIS ZAMPROGNA

**FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NOS CURRÍCULOS
DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**Florianópolis
2015**

Katheri Maris Zamproga

FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NOS CURRÍCULOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Enfermagem - Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde e na Enfermagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zamprogna, Katheri Maris

Formação didático-pedagógica nos currículos de Programas de Pós-graduação em Enfermagem / Katheri Maris Zamprogna ; orientadora, Vânia Marli Schubert Backes - Florianópolis, SC, 2015.
132 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. 3. Formação Docente. 4. Enfermagem. 5. Formação pedagógica. I. Backes, Vânia Marli Schubert . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

KATHERI MARIS ZAMPROGNA

**FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NOS CURRÍCULOS
DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de:

MESTRE EM ENFERMAGEM

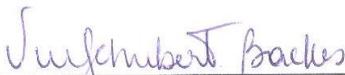
e aprovada em 07 de Dezembro de 2015, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra Vânia Marli Schubert Backes



Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Presidente



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz
Membro (titular)



Dra. Francine Lima Gelbcke
Membro (titular)



Dra. Laurete Medeiros Borges
Membro (titular)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus, pelas conquistas alcançadas, por me estabilizar nos momentos difíceis e por ser base de minha compreensão de que as coisas acontecem no seu devido tempo.

Agradeço à minha família, sei que vocês sempre torcem por mim, em especial às minhas queridas, Mãe e Irmã, sou ínfima perto da fortaleza de carinho, compreensão, apoio, amor e principalmente, paciência que vocês me proporcionam, sou privilegiada em ser parte desta família.

Agradeço às minhas avós, mesmo que de longe, recompõem meus pensamentos, meus valores, guiam minhas atitudes e se preocupam com meu bem estar. Ainda, ao meu querido “Nono” (*in memoriam*), que não mediu esforços à minha formação, sei que você me assiste sorrindo do céu.

Ao meu namorado Fábio que é companheiro, amigo e fonte de serenidade, obrigada pelo seu amor, seu apoio e principalmente, por me impulsionar diariamente, sou grata por você compartilhar seu tempo, a sua vida comigo.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC pela estrutura e qualidade do ensino ofertados. Ainda, ao Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde-EDEN, pelo acolhimento, pela força, pelo incentivo, pelas experiências trocadas, pela socialização, pelos amigos que fiz e pelos professores que conheci.

À minha querida orientadora Vânia Marli Schubert Backes, por reconhecer minha capacidade, por ter acreditado em mim, pelo suporte e auxílio na concretização deste trabalho. Obrigada pelos momentos de troca, pela sua experiência, pela compreensão, pela alegria e leveza que proporciona aos seus orientandos e, pela confiança em me dar autonomia à realização deste trabalho.

Agradeço à Jouhanna do Carmo Menegaz, por compartilhar seus conhecimentos e auxiliar em momentos de ansiedade, sou grata a ti, espero de alguma forma, poder retribuí-la.

Agradeço de coração aos meus amigos (as), por compreenderem que nem todos os dias são de socialização, por entenderem que uma “saidinha” tomaria muito tempo, mas principalmente, por me incentivarem, por entenderem a necessidade de dedicação ao caminho que escolhi, por ouvirem minhas lamúrias e serem fonte de alegria no tempo vago.

Finalmente, agradeço aos membros da banca, pelo aceite e disponibilidade em contribuir ao meu trabalho, bem como aos Programas de Pós-graduação em Enfermagem na coparticipação desta pesquisa.

“Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer”.

(Rubem Alves)

ZAMPROGNA, Katheri Maris. **Formação didático-pedagógica nos currículos de programas de pós-graduação em enfermagem.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015, 135p.

RESUMO

Considerando que a Pós-graduação *stricto sensu* tem como uma de suas intencionalidades a de formação docente qualificada e que a docência no ensino superior é atividade complexa, que requisita conhecimentos, habilidade e atitudes, havendo procura nesta modalidade de ensino no intuito de contemplar a formação pedagógica, este estudo objetivou conhecer no âmbito dos currículos a formação didático-pedagógica dos programas brasileiros de pós-graduação em enfermagem na modalidade *stricto sensu*. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, exploratória-descritiva, de análise documental realizada no currículo dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu*, bem como, nos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas. Realizada no ano de 2015, contou com a participação de 30 programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, na etapa de caracterizar os PPGEnf quanto a distribuição regional, áreas de concentração, linhas de pesquisa e o programa curricular quanto a formação didático-pedagógica. Quanto a finalidade de caracterizar as disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica, 27 programas participaram do estudo, disponibilizando o total de 53 planos de ensino. A classificação e análise de dados ocorreu por estatística descritiva, por meio de cálculos de frequência relativos e absolutos, expostos às etapas de organização em planilha no software *Microsoft Excel*. Os resultados estão representados por gráficos, quadros e tabelas. Evidenciou-se que a maioria dos PPGEnf encontra-se no Sudeste do Brasil; 10% dos PPGEnf contém Áreas de Concentração voltadas à temática do ensino em enfermagem, as quais estão concentradas em duas regiões brasileiras; 63,3% deles, contemplam linhas de pesquisa didático-pedagógicas; todos os Mestrados contém alguma disciplina teórica desta temática, no entanto, uma parcela dos Doutorados não as apresenta em suas propostas curriculares. Percebeu-se grande variedade entre os currículos dos PPGEnf acerca das disciplinas didático-pedagógicas fundamentais, bem como dos conteúdos a serem desenvolvidos e das estratégias de ensino utilizadas. Quanto aos autores referenciados nas leituras indicadas nos planos de

ensino, a maioria provém da área educacional. Dessa forma, a pós-graduação *stricto sensu* não deixa claro nas suas atividades, nem mesmo nas propostas curriculares, a formação didático-pedagógica necessária à construção do professor do ensino superior em enfermagem e não há uma concordância fundamentada sobre quais aspectos seriam importantes de se trabalhar para atender a formação ao exercício docente. No âmbito curricular e nas disciplinas de enfoque didático pedagógico, não há um padrão entre os currículos dos programas. Eles diferem em número de créditos, em presença ou ausência de disciplinas obrigatórias, bem como às temáticas de cunho didático-pedagógico. Tais fatores evidenciam a necessidade de fomento de políticas que operacionalizem esta formação no espaço da pós-graduação, além disso, espera-se que este trabalho sirva de propulsão aos cursos de Mestrado e Doutorado em enfermagem, no intuito de conscientizá-los acerca da importância desta formação ao exercício da docência em enfermagem no ensino superior.

Palavras-chaves: Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. Formação Docente. Enfermagem. Formação pedagógica. Pós-graduação.

ZAMPROGNA, Katheri Maris. **Pedagogical and didactic formation in the curriculum of postgraduate in nursing programs.** Thesis (Nursing Master) – Graduate Nursing Program, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2015, 135p.

ABSTRACT

Considering that graduate studies have as one of its aims the qualified professor training and teaching in graduate programs is a complex activity that requires knowledgments, skills and attitudes, even considering that there is a demand for this teaching mode with intention of contemplating the pedagogical training, this study had the aim to know about the didactic pedagogical formation into the curriculum of graduate programs in nursing *stricto sensu*. It is a quantitative research, exploratory and descriptive, of documents that were analyzed and performed in the program curriculum from Nursing *stricto sensu* Graduate Programs and in the syllabus of the pedagogic and didactic subjects. It was performed in 2015 and 30 Nursing *stricto sensu* Graduate Programs participated describing their programs as to regional distribution, research areas, research interests and the syllabus of the pedagogic and didactic subjects for professor training. For pedagogic and didactic training subjects, 27 Nursing Graduate Programs have participated providing 53 subjects syllabus. The classification and data analysis was performed by descriptive statistics, with absolute and relative frequency calculations, organized in the Microsoft Excel spreadsheet software. The results are shown as graphs, charts and tables. It was shown most of the Nursing Graduate Programs are located in Southern Brazil; 10% of the Nursing Graduate Programs contain research areas linked to Nursing professor's training that are located in two Brazilian regions; 63,3% of them include didactic and pedagogic research interests, however, a portion of Doctorate Programs do not have it in their syllabus. It was realized a large variety between matrix curriculums from Nursing Graduate Programs about didactic and pedagogic fundamental subjects, and also the contents to be developed and the strategies to be used. Most of the authors referenced in the analyzed syllabus are from educational area. In this way, the graduate *stricto sensu* programs are not clear in didactic and pedagogic training necessary to the professor formation in Nursing, even in the matrix curriculums proposals, and there is not a grounded agreement about what aspects would be important to work for supporting the professor

training. On the curricular scope, as the viability of didactic pedagogical approach of disciplines there is no consistency when analyzing the information between the curricula of programs. The programs differ in credits numbers, presence or absence of compulsory subjects and didactic and pedagogic themes. These factors show us the necessity of professor training policies in graduate programs. We also expect this work become a motivation to the nursing master's and doctoral programs with the aim of raising awareness about the importance of nursing professor training.

Keywords: Education Nursing Graduate. Teacher Training. Nursing. Pedagogical Training. Graduate Programs.

ZAMPROGNA, Katheri Maris. **Formación didático-pedagógica en los planes de estudio de posgrado de enfermería.** Tesis (Maestría en Enfermería) Programa - Posgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015, 135p.

RESUMEN

Considerando que los estudios de posgrado tienen como intencionalidad, la formación del profesorado cualificado y que la enseñanza en educación superior es una actividad compleja que pide conocimientos, habilidad y actitudes, teniendo demanda en esta modalidad de educación con el fin de contemplar la formación pedagógica, este estudio tuvo como objetivo, conocer en el ámbito de los currículos la formación didático-pedagógica de posgrado de enfermería en Brasil. Estudio cuantitativo, exploratorio, descriptivo, de análisis documental en el currículo de Posgrado en Enfermería, así como en los planes educativos de disciplinas didácticas y pedagógicas. Se llevó a cabo en 2015, con 30 programas de posgrados en enfermería (30 de maestría y 30 de Doctorado) en el paso de caracterizar la distribución regional, las zonas de concentración, líneas de investigación y el plan de estudios de la formación didáctica y pedagógica. En el propósito de caracterizar el plan de estudios de la formación didáctica y pedagógica, tuvieron 27 programas de posgrado que participaron del estudio, con 56 planes de enseñanza. La clasificación y el análisis de datos fue mediante estadística descriptiva a través de los cálculos de frecuencias relativas y absolutas, organizada en el software *Microsoft Excel*. Los resultados se muestran por gráficos, cuadros y tablas. La mayoría de los posgrados se encuentra en la región Sudeste; 10% de los posgrados contienen zonas de concentración con el tema de la educación en enfermería, pero solo se concentran en dos regiones de Brasil. 63,3% de los posgrados contemplan líneas de investigación didáctica y pedagógica; en todo posgrado de maestría hay algún plan de enseñanza teórica, didáctico pedagógico, mientras una parte de los doctores no tiene en sus propuestas curriculares plan de enseñanza didáctico pedagógico. Hay una gran variabilidad entre los planes de estudios acerca de las disciplinas didácticas y pedagógicas fundamentales así como en los contenidos a desarrollar y las estrategias de enseñanza utilizadas en estas disciplinas. En cuanto a los autores mencionados en las lecturas asignadas en el plan de estudios, la mayoría proviene del campo de la

educación. Los estudios de posgrado no dejan claro en sus actividades, o en las propuestas curriculares, la formación didáctica y pedagógica necesaria para construir el profesor de educación superior en enfermería y no existe un acuerdo sobre la base de qué aspectos son importantes para trabajar y cumplir con la capacitación para el ejercicio del profesorado. En el ámbito curricular y la viabilidad de la enseñanza de enfoque didáctico pedagógico, no hay un estándar entre los planes de estudio de los programas. Ellos se diferencian en el número de créditos, en presencia o ausencia de disciplinas requeridas y en los temas de carácter didáctico y pedagógico. Hay una necesidad de políticas que pongan en práctica esta formación didáctico pedagógica en el espacio de los posgrados, además, se espera que este trabajo sirva para impulsar la Maestría y Doctorado en enfermería, con el fin de que tomen conciencia de la importancia de esta capacitación para llevar a cabo el ejercicio de la enseñanza de enfermería.

Palabras claves: Educación de Posgrado en Enfermería. Formación Docente. Enfermería. Formación pedagógica. Posgrado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição em porcentagem dos Cursos de Pós-Graduação stricto sensu em Enfermagem, por regiões do Brasil, reconhecidos pela CAPES no ano de 2013.....	53
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem dos Temas das Áreas de Concentração dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu brasileiros no ano de 2015	70
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas de Pós-graduação stricto sensu em enfermagem de acordo com a Instituição de Ensino Superior	54
Quadro 2 - Distribuição das Áreas de Concentração de Educação na Enfermagem e na Saúde, segundo região brasileira e Instituição de Ensino Superior dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu no ano de 2015	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características das linhas de pesquisa didáticas-pedagógicas nos Programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem no ano de 2015.	72
Tabela 2 - Características curriculares das disciplinas didáticas-pedagógicas dos Mestrados e Doutorados inclusos nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em enfermagem brasileiros no ano de 2015.	73
Tabela 3 - Distribuição de créditos referente às disciplinas curriculares dos Programas de Pós-graduação stricto sensu brasileiros em enfermagem no ano de 2015.	75
Tabela 4 - Distribuição da temática das disciplinas de conteúdo didático-pedagógico por Programa de pós-graduação em enfermagem brasileiro stricto sensu no ano de 2015.	94
Tabela 5 - Distribuição de conteúdo referente aos planos de ensino das disciplinas didáticas-pedagógicas dos Programas de pós-graduação stricto sensu em enfermagem brasileiros em 2015.	96
Tabela 6 - Distribuição de estratégias de ensino referente aos planos de ensino das disciplinas didáticas-pedagógicas dos Programas de pós-graduação stricto sensu em enfermagem brasileiros em 2015.	97
Tabela 7 - Autores referenciados segundo planos de ensino de disciplinas didáticas-pedagógicas dos Programas de pós-graduação em enfermagem stricto sensu de 2015.	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

IES- Instituição de Ensino Superior

LDB- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNPG- Plano Nacional de Pós Graduação

PPG- Programa de Pós-graduação

PPGEnf- Programa de Pós-graduação em Enfermagem

SUS- Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	.....
2 OBJETIVO	.....
2.1 OBJETIVO GERAL	.....
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	.....
3. REVISÃO DA LITERATURA	.....
3.1 O ESPAÇO EM DISCUSSÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	.....
3.2 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	.....
3.3 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	.....
4 DESENHO METODOLÓGICO	.....
4.1 DESENHO DO ESTUDO	.....
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO	.....
4.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO ESTUDO	.....
4.4. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	.....
4.4.1 Definição das Variáveis	.....
4.4.2 Apresentação das Variáveis	.....
4.5 ANÁLISE DE DADOS	.....
4.6 PRINCÍPIOS ÉTICOS	.....
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	.....
5.1 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENFERMAGEM BRASILEIRA: CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS QUANTO À FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	.....
5.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DE DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENFERMAGEM	.....
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....
REFERÊNCIAS	.....
APÊNDICE A - Carta Convite	.....
APÊNDICE B - Formulário Guia para a Coleta de Dados	.....

1 INTRODUÇÃO

A formação para a docência no ensino superior é assunto discutido e pesquisado, tendo em vista as práticas pedagógicas que estão sendo repensadas para contemplar o modelo de formação adequado ao processo de trabalho no sistema de saúde vigente e para o século atual que progride de forma tecnológica, científica e econômica.

Esta discussão também permeia o espaço educacional adequado a contemplar a formação para a docência, bem como a busca pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG), os quais apresentaram no seu desenvolvimento objetivos de formação docente qualificada e que, por isso, entram em discussão quanto a operacionalização e as exigências das políticas públicas que proponham a formação pedagógica nestes programas.

Essa discussão está ligada ao processo histórico, à expansão do ensino superior no País e, no que tange a saúde, à consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) que ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em meio às instituições de ensino, busca por meio da educação dos profissionais da área, reorientar as práticas com vistas a atender os princípios e contribuir na viabilização da política pública em saúde. Naturalmente, emerge a necessidade de redefinir a formação em saúde, os currículos e projetos políticos pedagógicos. Articulado a isso, a pós-graduação é estratégica na reorientação da formação dos profissionais, bem como, à viabilização de pesquisas que trabalhem as necessidades em saúde (PIZZINATO et al., 2012).

Com a industrialização e modernização do Brasil após a segunda Guerra Mundial, a pesquisa foi incluída nas instituições de ensino superior (PADILHA et al., 2006). Observava-se então o aumento delas, a fim de acompanhar o desenvolvimento tecnológico, econômico e social que exigia pessoal com nível de instrução elevado para responder as demandas do País (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011). Nesse contexto, consolida-se a pesquisa científica e a necessidade de professores qualificados para a formação superior passa a existir.

É a partir deste processo que as necessidades de organização do ensino superior, bem como dos PPG emergiam. Assim, cria-se na década de 50 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e no ano de 1961 sanciona-se a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo atualizada pela lei 5.540/68, a qual reformulou a estrutura do ensino superior e posteriormente transformou-se na LDB 9.394/96 (CERQUEIRA et al., 2009).

A LDB viabilizou um processo de expansão das universidades, com aumento do número de instituições, de vagas e criação de novos cursos, a fim de prover o ensino superior com uma formação apropriada às exigências do desenvolvimento do País. Em decorrência dessa expansão, ocorre a definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação aprovado sobre o parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (SUCUPIRA,1965).

Com o intuito de organizar a pós-graduação, a mesma distinguiu-se em *lato sensu* e *stricto sensu*, definindo o primeiro como especialização para atuar no setor técnico e o segundo, organizado em modalidades de mestrado acadêmico e profissional; e doutorado acadêmico, como programa para formação docente qualificada e estímulo à pesquisa científica (CORRÊA; RIBEIRO, 2013a; ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011).

É a partir desse processo que os cursos *stricto sensu* em enfermagem no Brasil iniciam sua implementação que até hoje apresenta contínua expansão na enfermagem. De acordo com o Documento de Área (BRASIL, 2013), no período de 2007 a 2010 os programas de mestrado aumentaram cerca de 62% e os de doutorado em torno de 80%. Essa expansão resultou no início de 2013 em um total de 63 cursos de pós-graduação *stricto sensu* na enfermagem, sendo discriminados em 26 programas contendo Mestrado e Doutorado; 2 somente com Doutorado; 21 de Mestrados Acadêmicos e 14 Mestrados Profissionais.

Considerando que a expansão educacional necessitava de formação docente qualificada e por isso conferiu ao sistema de pós graduação *stricto sensu* este papel e, considerando também que a universidade contribui nesse âmbito e cada vez mais atribui-se à ela exigências quanto à formação e desenvolvimento de profissionais da docência, surge o questionamento sobre o que está sendo realizado para formar profissionais docentes qualificados (FELDEN; KRONHARDT, 2011).

Percebe-se, portanto, que a pós-graduação é um espaço que possibilita ofertar conhecimentos para a formação docente, todavia, “os programas de pós-graduação em educação, tem pouca clareza da função importante que representam na formação de uma pedagogia universitária” (CUNHA, 2009 p.83).

Isto se justifica pela relevância que a pesquisa concentra no âmbito da pós-graduação, considerando que o prestígio e reconhecimento dos programas ocorre em razão do processo de avaliação realizado pela CAPES que concentra basicamente sua atenção

na produção científica. Além disso, os documentos que incluem propostas para a formação docente são limitados quando expõem que será enfatizada a formação docente na pós-graduação, mas não destacam a operacionalização desse preparo (OLIVEIRA et al, 2012).

Cunha (2009) também reforça que nessa lógica do desenvolvimento a partir da pesquisa científica, a exigência se detém ao conhecimento que o profissional apresenta sobre sua respectiva disciplina, levando à conclusão que os graus de mestres e doutores cumpririam a necessidade do ser docente, cujos quais, além de dominarem as suas especialidades, agregam produções na área, desconsiderando, nesse caso, a complexidade do ser pedagogo.

É relevante completar que uma das causas aponta também ao princípio estabelecido pelas políticas de educação sobre a indissociabilidade do ensino e pesquisa, transformando todos os professores de ensino superior, pesquisadores (BOTOMÉ; KUBO, 2002). Essa seria, de fato, uma associação efetiva para a formação do professor universitário se o objetivo concomitante do desenvolvimento da pesquisa científica não tivesse se sobreposto à meta da formação docente qualificada.

Ainda, corroborando com o exposto, a CAPES, com a criação do Programa de Estágio em Docência no ano de 1999, teve como iniciativa sugerir aos mestrandos e doutorandos atividades de inserção em aulas. Porém, essa atividade vem sendo pontual e, por si só, não leva ao propósito atual da formação docente universitária que é a inovação, o estímulo à criticidade e criatividade, os saberes, a pesquisa, as instituições e suas particularidades (SILVA; BERTONI, 2010).

Dessa forma, atenta-se à necessidade das exigências das políticas públicas quanto a formação docente que ofereça os saberes ligados ao ensino e aprendizagem, possibilitando, além das disciplinas práticas, experiências que sistematizem, especifiquem e reconheçam a formação para a docência universitária (SOARES; CUNHA, 2010)

Além disso, esta deveria ser ofertada com o intuito de contemplar as demandas pedagógicas do século atual, como a docência focada na aprendizagem, as novas tecnologias utilizadas tanto no processo educacional quanto no trabalho, o currículo universitário flexível, além da qualidade e das práticas docentes adequadas ao contexto vigente (LEITINHO, 2008).

Nesse sentido, nota-se que a atividade docente universitária exige além do conhecimento profissional, uma formação voltada a atuação do ser docente, quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Cunha (2009) esta atuação é complexa, visto que a quantidade de conhecimentos e saberes que são necessários estão além do conhecimento da especialidade do profissional. Ela constitui-se como atividade que requisita saberes profissionais, habilidades pedagógicas, atitudes e visões de mundo (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011).

Mas embora a autora coloque que estes conhecimentos e saberes estão além da especialidade profissional, também se faz importante promover uma formação baseada na profissão, visto que a prática contempla saberes produzidos no decorrer da formação do docente e por isso, ela pode ser compreendida como um fator predisponente a conhecimentos e competências profissionais, devendo portanto, estar contemplada na formação científica e didática da prática docente, a fim de sustentar e contribuir com este aprendizado.

Considerando o supracitado, esse trabalho expressa a necessidade de atenção ao processo de formação para a docência nos programas *stricto sensu*, principalmente para a Enfermagem, foco desta pesquisa.

Esta é uma profissão da saúde que se dedica ao cuidado do ser humano, de forma individual, coletiva ou familiar, é ciência do cuidado envolvida em ambientes sociais ligados ao sistema de saúde e a sua didática envolve uma dimensão complexa (BACKES et al, 2012).

A atuação do enfermeiro implica na responsabilidade do docente em enfermagem formar um profissional que se adeque à proposta de trabalho do sistema de saúde, além disso, a docência para o ensino superior deve considerar no discente a sua singularidade, a autonomia, as necessidades particulares, a habilidade de compreensão, entre outros elementos. Fatores que demonstram a real necessidade do docente conhecer as metodologias didático-pedagógicas para promover o conhecimento que vai ao encontro de distintas situações e indivíduos (BACKES et al, 2010).

Por muito tempo a educação para a área de enfermagem baseou-se em um modelo biologicista, curativista que pautado na técnica teve dificuldades de reorientar a formação em saúde, todavia, com as transformações contemporâneas, com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Saúde, esse modelo não é mais adequado às demandas atuais (MORETTI-PIRES; BUENO, 2009).

Além disso, o modelo tradicionalista de ensino que ocorre pela passagem de conhecimento do professor e a captação deste saber pelo aluno, desarticula a capacidade de aprendizado discente, pois impossibilita contextualizar o conhecimento (FREIRE, 2012).

Pensando nesse contexto, para que o professor universitário cumpra com seu papel de educador, torna-se necessário que o enfermeiro docente contemple os âmbitos de domínio sobre os conhecimentos básicos da profissão, assim como os conhecimentos da área pedagógica, compreendendo as necessidades para o processo ensino-aprendizagem.

Assim, a motivação para este trabalho ocorreu, primeiramente, através da participação em espaços de representação estudantil universitária.

A universidade, enquanto instituição que visa o desenvolvimento social e científico, propõe representações estudantis em órgãos deliberativos, o que certamente, fomenta espaços de discussão política que incorporem debates acerca dos grandes problemas enfrentados e das atividades desempenhadas no ensino superior.

Nesse decorrer, construí uma identidade de representação estudantil a partir de espaços formados extra-curricularmente, como o Centro Acadêmico de Enfermagem, Diretório Central dos Estudantes, e outros que se consolidaram a partir de ideologias em comum.

Tal comportamento de representação e participação nestes espaços, precederam o desenvolvimento de minha consciência política, social, bem como da crítica e autonomia. Nesse contexto, não satisfeita somente com o desenvolvimento das atividades acadêmicas e intrigada com questões relacionadas à pedagogia, metodologia e a formação dos docentes do ensino superior, bem como a formação para o trabalho no SUS, adequado às políticas e normativas que lhe descrevem, dentre outras indagações referentes ao espaço universitário, despertei para questões educacionais e de formação do docente na saúde e enfermagem.

Acrescido a esta motivação, no transcorrer de minha graduação, tive a experiência de estudo em universidade da Espanha. Nesse processo, o crescimento ocorreu no âmbito cultural, social, profissional e científico. A sensibilização acerca da maneira em que o processo de ensino-aprendizagem era realizado e que se tornou o elemento fomentador do problema de pesquisa deste estudo, ocorreu principalmente nas disciplinas teóricas e nas atividades curriculares não formais.

Na interface entre a graduação em enfermagem na universidade de origem brasileira com a universidade de destino, identifiquei nas atitudes dos professores na universidade de destino, ações e práticas pedagógicas características da educação tradicional, por vezes com aspectos de adestramento das ações.

Senti a ausência de docentes que identificassem as reais necessidades de cada indivíduo e que considerassem a realidade para a qual se está formando, congruentes ao entendimento de que a docência é parte de uma relação política, é um ato mais complexo que a simples linearidade de que ensinar é transmitir. Havia uma carência nas questões ligadas à didática e ao processo de avaliação que, além de preocuparem-se com os resultados da aprendizagem, caracterizando uma avaliação somativa, sistematizava-se meramente no informar ao aluno seus erros de conteúdo, certificando-o ou não de sua aprovação. Era notável que os docentes constituíam-se, na sua maioria, por profissionais que trabalhavam na assistência, sem formação para a docência.

Nesse contexto e compreendendo o papel social da universidade e a importância da temática da docência universitária, percebi a necessidade de um tratamento mais incisivo, que incluísse a qualificação profissional do professor universitário em enfermagem. Portanto, partindo desse panorama e inspirada no desejo futuro pela área docente, surge como questão desta pesquisa: **Os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem no Brasil, estão formando para a docência?**

2 OBJETIVO

2.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer no âmbito dos currículos a formação didático-pedagógica dos programas brasileiros de pós-graduação em enfermagem na modalidade *stricto sensu*.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar os programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, quanto a distribuição regional, áreas de concentração, linhas de pesquisa e o programa curricular quanto a formação didático-pedagógica.

- Caracterizar as disciplinas dos currículos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, voltadas à formação didático-pedagógica.

3. REVISÃO DA LITERATURA

A Revisão Narrativa da Literatura tem como objetivo explicar sobre publicações amplas, propiciando apresentar o estado da arte acerca de uma determinada área de estudo. A revisão da literatura é um método que possibilita a pesquisa em diversas fontes de informações, para que o pesquisador aproxime-se da literatura de outros estudiosos que fundamentam sobre o tema em estudo (ROTHER, 2007).

A seleção dos estudos ocorreu a partir da busca isolada e combinada dos seguintes termos de busca: Educação de Pós-Graduação em Enfermagem; Formação Docente; Enfermagem; Formação pedagógica; Pós-graduação. Os periódicos foram captados nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico® (Google Host), Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde® via Biblioteca Virtual da Saúde (BVS) e Portal de Periódicos da Capes.

A partir da realização da pesquisa, os dados e informações encontrados foram organizados em três categorias, visto que essas discussões estiveram fortemente presentes na maioria dos estudos. A primeira, foi identificada como: *O Espaço Em Discussão Para a Formação Docente*, a segunda como: *A Formação Para a Docência* e a terceira, *O Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil*.

3.1 O ESPAÇO EM DISCUSSÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Implicada na formação para a docência do ensino superior, está a questão sobre o espaço para esta atuação, indicado por autores como sendo a Universidade instituição hábil a promovê-la, bem como a Pós-graduação competente para esta consolidação, ainda que seja um assunto em inércia na prática de ambos.

A Universidade tem se mostrado uma estrutura de ensino dinâmica, em constante processo de adaptação às circunstâncias e às demandas sociais. Deve estar intimamente ligada às ações desenvolvidas no país e no local em que se insere, articulando suas atividades em conformidade com o seu contexto sócio-político-cultural (SANTOS, 2010).

Apresenta em seu cerne papel fundamental no ensino profissional de qualidade, bem como na pesquisa e extensão visando a produção de conhecimento e o desenvolvimento laboral dos indivíduos (FELDEN; KRONHARDT 2011).

É nessa perspectiva, de a Universidade ser compreendida como instituição formadora de cidadãos, de profissionais competentes, bem

como promotora do conhecimento profissional, que ela é procurada a fim de cumprir com a formação pedagógica dos docentes do ensino superior (CUNHA, 2009).

Além disso, o Parecer 977-65 que regulamenta os cursos de pós-graduação no País, ressalva que justamente por não existir no ensino superior a sistematização que apresente a formação docente, a pós-graduação surgiria para o desenvolvimento do professor do ensino superior (SUCUPIRA, 1965), bem como a LDB para a educação superior 9394/96, que em seu Art. 66 estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996 p.23).

Portanto, deve-se considerar nesse íterim a formação para a docência no ensino superior, visto que a Universidade é apontada como instituição habilitada a desenvolver esta temática, por meio dos programas de pós-graduação.

Ao observar-se a trajetória contextual da Universidade e as tentativas de definir o seu papel na sociedade, há uma concordância quanto à percepção de que a mesma estaria apta a contribuir e oferecer de forma protagonista, visto os distintos espaços de ensino que a constituem, espaços voltados à formação para a docência no ensino superior, pois implicados nos objetivos da universidade está o ensino de saberes específicos para os diferentes profissionais e suas atividades, considerando nesse caso o exercício docente (FELDEN; KRONHARDT, 2011).

Embora perceba-se uma certa congruência no que concerne à Universidade como espaço que contribui para esta formação, a sua aplicabilidade ainda é um desafio a ser enfrentado, visto a gama de tensionamentos vivenciados por ela quanto à sua função e identidade, além disso, autores também apontam que esta conjuntura decorre da exiguidade ou não aplicabilidade de políticas que fomentem o tema (CUNHA, 2009; FELDEN; KRONHARDT, 2011).

Uma das funções indiretamente atribuídas a Universidade e que acometeu ainda mais os seus papéis, ocorreu a partir da lógica de mercado, em que o conhecimento e os recursos humanos são produzidos a fim de serem explorados para contribuírem com o desenvolvimento comercial, ferindo com a autonomia da universidade, devido às ações externas que geram financiamentos desenfreados colocando a universidade nas mãos do interesse externo (SANTOS, 2010).

Essa é uma atividade que se fortificou na tentativa de aproximar a pós-graduação da universidade com o setor produtivo, na busca de

financiamento para realização e desenvolvimento das pesquisas, tendo como ponto de partida o III Plano Nacional de Pós Graduação (BRASIL, 2010), que percebia que, dentre outros objetivos e, incluindo o de qualificação dos docentes das universidades, do I e do II PNPG, não se consolidaram efetivamente, visto a crise econômica vivenciada pelo País na Ditadura Militar, promovendo a diminuição de recursos voltados à educação e o estabelecimento de prioridades a esta área (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Nesse sentido, a pesquisa surge como um dos núcleos centrais da preocupação universitária, visto que atende ao desenvolvimento e à transformação e inovação de conhecimentos com vistas ao produtivismo e a lógica do mercado (SANTOS, 2010), sobrepondo-se, conseqüentemente, à formação docente nos programas de mestrado e doutorado. Nesse âmbito, é importante lembrar que uma das causas da pesquisa também está no centro das atenções dos programas, é o fato de que para o aluno concluí-lo, necessariamente precisará contemplar um projeto de investigação nesta trajetória, caracterizando a modalidade *stricto sensu* que sugere a dissertação ou tese como elemento imprescindível para a obtenção do título de mestre ou doutor, respectivamente (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Vale reforçar que não há um desmerecimento quanto à pesquisa e sua produção no espaço da pós-graduação, visto que a pesquisa é um alicerce para o desenvolvimento do conhecimento, mas há uma ressalva sobre a formação para a docência e sua insalubridade nestes programas, pois as universidades e os PPG apresentam uma certa responsabilidade quanto à essa prática, porém não estabelecem como essa atividade dar-se-á (BARBOSA; SOARES; COELHO, 2010).

Alguns autores definem uma certa minimização da prática que visa a formação para a docência, visto os fatores já mencionados e, ainda referem-se a ascensão para a docência no ensino superior que tem como prerrogativa a titulação de mestrado e/ou doutorado, bem como a produção científica, o que não garante, necessariamente, a prática pedagógica para o exercício da docência (BARBOSA; SOARES; COELHO, 2010; CORRÊA; RIBEIRO, 2013a).

Cabe destacar neste momento que, partindo desta premissa de ascensão para a docência, o mestrado e o doutorado são as primeiras etapas que o indivíduo passará para tornar-se um docente do ensino superior, portanto cabe aqui a reflexão sobre a importância de fomentar nesse profissional pedagogias que permitam esta prática.

É a partir desse panorama que os estudos discutem o lócus para a formação docente, pois embora a pós-graduação *stricto sensu* venha a

assumir em alguns documentos e apresente como objetivo na sua conjunção a intenção para a formação docente qualificada, muitos fatores estão imbricados no desenvolvimento universitário e nos interesses frente a esses programas que colocam essa discussão para um segundo plano.

O que se percebe é que os programas não estão fundamentando seus objetivos em ofertas que proponham o desenvolvimento de habilidades docentes (BARBOSA; SOARES; COELHO, 2010), bem como essa temática não é adotada, visto que a avaliação das universidades está voltada para o desenvolvimento da pesquisa no que tange aos órgãos de fomento (CUNHA, 2009), além disso a LDB propõe o preparo do docente do ensino superior em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sem entretanto, dispor sobre a necessidade da formação docente como pré-requisito ao ingresso na carreira da docência (BRASIL, 1996).

O que chama atenção, é que tal discussão não ocorre de forma isolada no Brasil, diferente disso, ela apresenta-se também no cenário internacional.

No que tange o ensino superior na Europa, em documento emitido pela Comissão Européia de Direção Geral da Educação e Cultura (2002), dentre os objetivos de promover a qualidade da formação no continente, está o de melhorar a formação dos formadores, tendo como pano de fundo o processo de Bolonha que teve como propósito desenvolver este espaço como um todo, a partir da adoção de títulos universitários de livre circulação ao sistema educacional europeu; constituído no desenvolvimento de critérios e metodologias qualitativas que proporcionassem tal cooperação, além de outras medidas que foram apresentadas, dessa forma, tornando-se pertinente a preocupação da formação dos professores que compõe esse cenário (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

Contudo, estudo realizado na Espanha (PESCADOR, 2003), evidenciou que o conhecimento pedagógico de professores universitários neste país, ficou à cargo dos professores que tivessem interesse nessa questão, seja pela participação em grupos de trabalho, fóruns de debates, programas de formação ou pós-graduações, no entanto, outro estudo apontou que enquanto em outros níveis educacionais, exigências são realizadas quanto a formação didático-pedagógica; na Universidade, não existe norma a respeito, exceto a titulação quanto à licenciatura ou Doutorado, deixando o conhecimento do conteúdo, da matéria como suficiente ao processo de ensino-

aprendizagem, salientando a necessidade de regulações a essa formação (RODRÍGUEZ et al, 2006).

Ainda, outro estudo apontou que os programas de Doutorado nesse país, não apresentaram uma tradição formativa docente, à medida que o processo de investigação também foi foco das atividades desta modalidade (PACHENE; PEREIRA, 2004).

O que se aponta, é que em meio às universidades espanholas, existe uma sensibilização deste tema, favorecendo a existência em algumas delas, de atividades voltadas à formação docente, mesmo que a formação pedagógica do professor universitário não seja de caráter obrigatório, podendo minimamente constituir-se como fator de consistência à essa formação (RODRÍGUEZ et al, 2006).

Ainda, tais evidências também apresentaram-se acerca dos Estados Unidos da América, em que devido a atenção enfática dada ao processo investigativo dos Doutorados, dá-se menos atenção às questões do ensino superior nesta modalidade de ensino (PACHENE; PEREIRA, 2004).

3.2 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

A formação para a docência no ensino superior, nos últimos estudos desenvolvidos, sugere que esta prática exige uma atenção especial, embora aponte-se que não há um conceito definido, estabelecido, sobre o que é exatamente a formação para a docência, apesar dos autores ressaltarem diversos componentes intrínsecos à ação pedagógica (CORRÊA; RIBEIRO, 2013a, 2013b; SUDBRACK, 2013).

Inicialmente, antes de discorrer sobre este objeto de estudo, torna-se imprescindível situar o leitor referente ao conceito de formação, ainda que não exista também um significado consensual, referente a este termo em específico. Zabalza (2004) aponta que a formação é reconhecida como um processo de preparação dos indivíduos para realizarem determinadas funções e, faz-se necessária, à medida que atividades de diferentes cunhos tornam-se complexas, como por exemplo: atividades profissionais, sociais, educativas. O mesmo interpreta a formação com a finalidade de qualificar os indivíduos por meio de deliberações, sejam elas por conteúdo ou pela forma como decorre o processo, potencializando o desenvolvimento de capacidades, interesses e necessidades individuais.

Frente a isso, a exigência quanto a prática voltada para a formação docente é justificada pela melhoria da qualidade do ensino na graduação, inclusive no que tange à educação voltada para a área da

saúde que não somente visa condizer com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas que neste momento, precisa voltar-se às demandas de um mundo globalizado, que contenha tecnologias de informação na sua prática; o trabalho conjunto, não mais de forma isolada nacionalmente, mas internacionalmente; que conheça a contemporaneidade e apresente competência para resolução de problemas, aproximando-se da realidade do discente (BARBOSA; SOARES; COELHO, 2010).

Embora exista esta compreensão, em alguns PPG, a formação docente foi e é interpretada intrínseca à pesquisa, visto que suas competências seriam atribuídas ao longo do processo de investigação, bem como a ascendência para a docência exigiria a expertise em determinados assuntos, teórico-práticos, voltados à sua área profissional (CORRÊA; RIBEIRO, 2013a).

Este fato sugere uma docência tecnicista, conteúdista, com base na transmissão de conhecimentos, visto que em termos didáticos, pedagógicos pouco se tem explorado nos PPG e nas exigências para a iniciação à docência (CORRÊA; RIBEIRO, 2013a; GONZALÉZ; FONT, 2012).

Assim, indagações são feitas que remetem a preocupações se os docentes estão preparados para exercerem esta prática nesse mundo em transformação. Ainda, se existe uma preparação didática para este exercício, visto o panorama que apresenta em discussão a formação para a docência, acerca dos seus espaços, políticas legitimadoras, delineamento e esclarecimentos sobre a maneira hábil de ser efetivada.

O que se percebe é a realização desta prática como reflexo de experiências bem sucedidas, vivenciadas pelos indivíduos quando na condição de discente e que, posteriormente, em momentos precisos de exercer a docência, espelham-se em formações já presenciadas (BARBOSA; SOARES; COELHO, 2010).

Diante disso, há uma busca nos PPG com o objetivo de contemplar a formação pedagógica, sendo apontada pelos motivos de compreensão de que o ser docente envolve múltiplos fatores de conhecimentos, tornando-a uma atividade abrangente, de completude, indeferindo-a como restrita a conhecimentos científicos, implicados nas especialidades e produção acadêmica (CUNHA, 2009).

Essa busca representa para alguns indivíduos, uma necessidade inerente ao compromisso do ser docente, voltados para sua própria interiorização, implicados nos aspectos de como promover as relações com os discentes, desenvolver a motivação, utilizar de recursos que

contemplem o desenvolvimento do currículo, bem como sobre realizar efetivamente processos de ensino e aprendizagem (SUDBRACK, 2013).

Por esses e outros motivos, nos programas que apresentavam formação para a docência aos mestrandos e doutorandos, a realidade foi se transformando, visto que suas ementas apresentaram por muito tempo conteúdo pautado a contemplar a lógica da transmissão do conhecimento, bem como sobre as maneiras de avaliação a serem realizadas. Todavia, quando essa prática se transforma, mesmo que em programas pontuais, ela é acompanhada de um processo de reflexão que permite ao pós-graduando, sensibilizar-se sobre o sentido do exercício docente, além de elucidar a seleção dos diferentes materiais competentes a cada assunto discutido, como planejar o ensino e a prática de sala de aula, por fim, a condução da aula e os saberes específicos para a docência (PRADO et al, 2012).

Autores trazem que essa prática não pode se limitar na formação do profissional para determinada área, ela implica em conhecer a individualidade de cada ser, suas características, peculiaridades, relações sociais, para que posteriormente se trabalhem aptidões para o exercício do ser professor. Descrevem que para o delineamento da temática na educação superior, são necessários esforços ampliados para tornarem-se essenciais, fortificando uma formação baseada em saberes, bem como competências e habilidades, com vistas a se firmar com os propósitos do desenvolvimento contemporâneo (FELDEN; KRONHARDT, 2011).

Isso leva a crer que a atuação docente requer conhecimentos acerca de processo de ensino e aprendizagem, bem como metodologias de aprendizagem, de avaliação e que convirja aos seus objetivos de ensino.

Outros, apontam que a necessidade pela formação dos docentes do ensino superior, surge da complexidade deste ensino, do contexto em que se insere e da tomada de decisões coerentes às proposições éticas, políticas, que sejam versáteis às circunstâncias atuais (CUNHA; RIBEIRO, 2013b). Esta imprevisibilidade transcendente às constantes transformações do mundo, exige do ensino superior uma preparação incidente sobre essas mudanças, visão que corrobora para a preocupação quanto à atuação do ser professor do ensino superior, relacionado ao seu papel de mediador dos processos educativos (FELDEN; KRONHARDT, 2011).

Na enfermagem, assim como em outras profissões, essa mediação pode ocorrer a partir da escolha pedagógica do docente, indutora da criticidade e da reflexão dos discentes sobre os valores e a construção de hábitos. Espera-se que os docentes desempenhem atitudes que

colaboram para o ensino voltado a assistência de enfermagem de qualidade; que este processo seja congruente ao contexto sócio-político-cultural vigente; desenvolva no discente a criticidade e a reflexão sobre a ação, propiciando conhecimentos e comportamentos coerentes com o enfermeiro que se espera atualmente (BARBOSA; VIANA, 2008).

Finalmente, o docente de enfermagem possui responsabilidades que não podem estar vinculadas somente ao título de mestre ou doutor, bem como ao campo de conhecimento específico ao qual se dedicou. A prática da docência exige responsabilidade, visto que tem por função a formação dos novos enfermeiros (GONZALÉZ; FONT, 2012). Outros fatores devem ser considerados, incluindo a formação docente específica ao futuro professor de enfermagem, compreendida como prática a abarcar nos PPG, a dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem.

3.3 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A instituição da pós-graduação brasileira ocorreu em meio a um contexto desenvolvimentista, seja no quesito político quanto econômico e social, no bojo da denominada Era Vargas que buscava a industrialização do Brasil e a consolidação do Estado, por meio de uma administração que objetivava a eficiência.

Nessa conjuntura de expansão urbano-industrial, emerge a disposição de pessoal habilitado a executar as atividades para melhor desempenhar as funções ao crescimento esperado e às tendências econômicas da época. Destarte, demandou-se do sistema educacional brasileiro, práticas que alcançassem a adequação no ensino, considerando que o crescimento não seria resultante somente de investimentos no setor produtivo, mas além disso, de uma reforma na aprendizagem, que preparasse a sociedade a esta nova etapa (GOUVÊA, 2012).

Ao encontro das metas governamentais, por meio do decreto número 29.741, em Julho de 1951, com vistas a promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior, instituiu-se a primeira comissão que daria início às atividades da pós-graduação (CAPES, 2015).

O objetivo da criação da atual instituição, denominada CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), constituiu-se, portanto, em garantir pessoal especializado de forma qualitativa e quantitativa, no intuito de suprir as necessidades dos setores públicos e privados que impulsionavam o desenvolvimento do País e o crescimento econômico (CAPES, 2015), dessa forma, em um

cenário de industrialização feroz e de administração complexa, emerge a necessidade da formação de especialistas e pesquisadores nos mais variados ramos (GOUVÊA, 2012).

A sua organização foi mediada por dois grupos, tendo os que almejavam reformas imediatas e de qualificação profissional, e em contrapartida, aqueles preocupados com os objetivos a médio e longo prazo e com a produção científica brasileira (GOUVÊA, 2012).

Porquanto, o Decreto que instituiu a CAPES formalizou-se em meio aos objetivos de:

Assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país (CAPES, 2015, p.1).

Esse cenário concebeu à CAPES uma dinâmica de trabalho que idealizou a especialização, o aperfeiçoamento, o treinamento e o crescimento dos espaços possíveis a realização dessas atividades, bem como, ao nível da pós-graduação, como um meio ao desenvolvimento nacional (GOUVÊA, 2012).

Como forma de organizar a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e fortalecer a sua consolidação, surge dez anos após o decreto de institucionalização, o Decreto no 50.737 de Junho de 1961, apresentando dentre seus propósitos “o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior [...]”(BRASIL, 1961, p.1).

Nesta perspectiva, a CAPES consolidava-se cada vez mais, como estratégia de formação, de organização e de aperfeiçoamento do pessoal do ensino superior, via sistema de pós-graduação (GOUVÊA, 2012).

No ano de 1965, por meio do Parecer Sucupira, a regulamentação da pós-graduação brasileira é finalmente aprovada pelo Conselho Federal de Educação, organizada por meio de dois níveis de ensino, Mestrado e Doutorado, fundamentando sua regulamentação em três aspectos chaves, sendo a formação de professorado competente à expansão quantitativa do ensino superior; o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica e, treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores de alto padrão, a fim de corresponder ao contexto desenvolvimentista (SUCUPIRA, 1965).

Corroborando com esse cenário, a Reforma Universitária ocorrida em 1968, impulsionou o ensino superior, deu condições a maior autonomia do sistema nacional de pós-graduação, além de criar maneiras de articular o ensino e a pesquisa, fatores que levaram à criação de uma política nacional de pós-graduação, conduzida pelas agências de fomento por meio dos planos nacionais de pós-graduação (MARTINS, 2009).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação de 1975, surgiu com o propósito de capacitar recursos humanos referente aos docentes do ensino superior no Brasil (BRASIL, 1975). Já o II, surgiu em 1982, tendo como objetivo central, qualificar os programas de pós-graduação (BRASIL, 1982). Na implantação do III Plano Nacional de Pós-Graduação, os objetivos constituíram-se em melhorar o desempenho dos programas e institucionalizar a pesquisa científica, integrando a pós-graduação no setor de Ciência e Tecnologia (BRASIL, 1986), reforçando o espaço universitário como local propício ao desenvolvimento do conhecimento.

Conforme Rodrigues (2008), inicialmente a política de pós-graduação conduziu-se no propósito de capacitar os docentes das instituições de ensino superior, foco que posteriormente foi tomado pelo desenvolvimento da pesquisa, principalmente por atender as demandas do contexto brasileiro.

No plano vigente (V Plano Nacional de Pós-graduação), a estratégia de trabalho apoia-se nos eixos de expandir o sistema de pós-graduação; criar uma agenda nacional de pesquisa; aperfeiçoar a avaliação realizada dos cursos pelas agências de fomento; a interdisciplinaridade e finalmente, apoiar outros níveis de ensino que não somente a pós-graduação.

Em meio a essa proposta, compreendia-se que o desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural do Brasil exigia estratégias de interação com outros sistemas de Ensino Superior, porquanto, na expectativa de formar profissionais com grau de competitividade internacional, aptos a atuarem em diferentes âmbitos, com maior compreensão acerca dos problemas que ultrapassam o território nacional, emergiu dentre uma das propostas do V PNPG a Internacionalização, por meio da mobilidade de alunos, pesquisadores e docentes ao exterior para contemplarem outras formações e impulsionarem o alcance dos objetivos sociais brasileiros (BRASIL, 2010b).

Nessa lógica, ainda coube a este plano incentivar parcerias de programas avaliados como excelentes, àqueles a caminho da

consolidação, buscando estender a outras regiões brasileiras, o desenvolvimento da pós-graduação e do País como um todo. Arelado a isso, a produção científica colaborativa também emergiu como proposta ao desenvolvimento no horizonte da pós-graduação e no que tange o aspecto da formação e inovação curricular, o mesmo plano também apresentou a atenção à diversidade curricular e a formação compatível ao conhecimento já produzido (BRASIL, 2010b).

Dentre seus objetivos, estão o de estruturar a pós-graduação no período de 2011-2020 para um modelo de flexibilidade, no que tange a grade curricular, o número de créditos e a interação com a pesquisa, concebendo à organização dos programas de pós-graduação, uma maior liberdade na definição de suas atividades (BRASIL, 2010b).

Tais evidências presumem um enfoque na formação da pós-graduação a critério de cada programa, principalmente no desenvolvimento de linhas de pesquisa, de áreas de concentração e do estímulo à pesquisa científica e à formação docente. Para Dantas (2004) o contexto atual brasileiro é diferente quando no momento da criação da pós-graduação, no entanto, as políticas públicas ainda direcionam seus investimentos e a produção de conhecimentos em resposta ao desenvolvimento do País (BRASIL, 2010b).

Neste panorama, a pós-graduação *stricto sensu* configurou-se como fase importante à formação do professor universitário, o que se concluiria na obtenção dos títulos de Mestrado e Doutorado, no entanto, na moldura atual da pós-graduação, direcionada pelos planos nacionais de pós-graduação e pela avaliação realizada pelos órgãos de fomento, com a CAPES avaliando a qualidade dos programas, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, avaliando os pesquisadores e líderes de grupos de pesquisa, por meio de critérios de produtividade acadêmica, proposta de pesquisa, dentre outros, os rumos da pós-graduação foram se constituindo em meio ao desenvolvimento da pesquisa, deixando o foco à formação dos professores ao magistério superior, fragilizado.

O que se busca quanto a formação docente, é que não necessariamente seja uma atividade obrigatória, mas incentivada e valorizada nos critérios avaliativos dos programas de pós-graduação e nas políticas ao ensino superior, considerando o importante papel que a pós-graduação cumpre na formação de professores que constituirão o quadro do ensino superior (CORRÊA; RIBEIRO, 2013b).

4 DESENHO METODOLÓGICO

4.1 DESENHO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, transversal, com abordagem quantitativa.

A exploração é a escolha para o reconhecimento de um contexto pouco conhecido. Aliada a descrição e ao corte transversal, permite o alcance de maior entendimento do objeto de pesquisa em um determinado momento histórico (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Nesse contexto utilizou-se o delineamento quantitativo, devido a possibilidade de quantificar, por meio da tradução em números, informações para serem classificadas e analisadas. O que se espera de um estudo quantitativo é que tenha a maior quantidade de informações, possibilitado medidas por variáveis e que seja realizado por meio de um processo sequencial, de forma rigorosa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Inicialmente, houve a formulação de um problema e a coleta dos dados por meios de medição que, posteriormente, representaram-se de forma numérica, analisadas por métodos estatísticos. A meta principal foi demonstrar teorias, explicando os fenômenos pesquisados, por meio de dados medidos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Esse desenho de estudo utilizou o raciocínio dedutivo, o qual levou à compreensão das situações, visto que se observou uma tendência ou um padrão da organização dos programas curriculares, que a partir disso, afirmou-se algo de maneira generalizada. Em resumo, o raciocínio dedutivo propiciou que a partir de fatos, outros fossem deduzidos.

Tal delineamento quantitativo definiu-se principalmente na tentativa de demonstração e representação dos dados, favorecendo o alcance de inferências por meio da frequência, quantidade e intensidade da distribuição de disciplinas, áreas de concentração e linhas de pesquisa do contexto curricular dos PPG, a fim de conhecer o panorama e a inclusão ou não de elementos curriculares, disciplinares que proporcionassem o desenvolvimento e formação pedagógica dos doutorandos e mestrados em enfermagem. Ainda, a escolha pelo método quantitativo ocorreu pela vantagem de generalizar a representatividade, decorrente da definição da amostra que permite uma coleta de dados em um número representativo do todo.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO

A população de um estudo é o conjunto total sobre o qual se interessa obter os resultados, pode ser constituída por grupos de seres humanos, registros de arquivos, além de instituições, como por exemplo as Instituição de Ensino Superior (IES) ou os PPG stricto sensu, unidades de interesse deste estudo. Portanto, a população inclui todo um grupo de elementos no qual o pesquisador tem interesse de desenvolver um estudo.

A fim de generalizar toda a população que compõe características adequadas ao estudo, formam-se porções de populações acessíveis que representam o todo, denominado de amostra. Para que essa amostra seja representativa, inclui-se elementos cujas características se aproximem das da população. Para especificar essas características, orienta-se a definição de critérios de inclusão (POLIT; BECK, 2011).

Para seleção da amostra deste estudo, utilizou-se a não probabilística, intencional em que a seleção dos elementos ocorreu por características da pesquisa e pela tomada de decisão. Essa definição favoreceu a decisão proposital acerca da seleção dos participantes do estudo considerados elementos potenciais, representativos aos resultados (SAMPHERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Portanto, para a definição da amostra e no intuito de delimitar suas características de inclusão, consideraram-se os Programas de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu brasileiros, que apresentam ambas as modalidades de Doutorado e Mestrado Acadêmico e são recomendados e reconhecidos pela CAPES (CAPES, 2014b), destacados na grande área definida por Ciências da Saúde, na área de Enfermagem.

Excluíram-se da amostra, os cursos que apresentaram exclusivamente a modalidade de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional ou Doutorado.

De acordo com o último registro da CAPES (BRASIL, 2013) a relação das IES com cursos e programas recomendados e reconhecidos em enfermagem, apresentou o número total de 66 IES, representadas por cursos exclusivamente com Mestrados Profissionais ou Acadêmicos, bem como os que apresentam somente Doutorado. Os consolidados Programas de Pós-Graduação que abrangem as duas modalidades de Mestrado Acadêmico e Doutorado, constituindo a amostra deste estudo, foi representado em um total de 30 programas.

Já nos critérios de inclusão no estudo dos elementos que fizeram parte da amostra, consideraram-se os programas de pós-graduação em

enfermagem stricto sensu do Brasil, cadastrados pela plataforma CAPES que apresentaram Mestrado Acadêmico e Doutorado. Ainda, considerou-se os programas os quais à medida que a pesquisadora não tivesse alcançado os planos de ensino na página online do curso, tenha acessado aos coordenadoras e estes disponibilizaram os respectivos planos solicitados dentro do período de coleta estipulada para o primeiro semestre letivo de 2015.

Os Critérios de Exclusão no estudo dos elementos que fizeram parte da amostra estabeleceram-se aos programas que foram contactados a fim de obter os documentos, e os mesmos não foram concedidos, bem como programas que desejassem recompensa financeira ou outro tipo de ordem.

Em virtude da primeira etapa constituir-se por coleta de dados em documentos de caráter públicos, disponíveis nos sites dos Programas e/ou na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>) os programas que apresentaram os critérios de inclusão quanto a conter ambos os cursos, Mestrado Acadêmico e Doutorado em seu escopo, fizeram parte da primeira etapa deste estudo, totalizando trinta (30) PPGEnf, a qual buscou o alcance do objetivo caracterizar os programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem, quanto a distribuição regional, áreas de concentração, linhas de pesquisa e o programa curricular quanto a formação didático-pedagógica.

Posteriormente, visou-se alcançar o objetivo em caracterizar as disciplinas dos currículos dos PPGEnf stricto sensu, voltadas à formação didático-pedagógica. Para a etapa de caracterização destas disciplinas, buscou-se os planos de ensino. Dos 30 Programas, onze (11) apresentaram planos de ensino disponíveis, seja no site do PPGEnf ou na Plataforma Sucupira. O restante dos PPGEnf (19), realizou-se contato via e-mail institucional, enviado à secretaria do programa, para disponibilizar os Planos de Ensino correspondentes às disciplinas previamente selecionadas pela pesquisadora.

Desses 19, dezesseis enviaram os planos de ensino solicitados; um eximiu-se em participar do estudo; um não respondeu ao contato efetuado via e-mail e telefone e um, não disponibilizou em tempo hábil, destinado à coleta de dados, os planos solicitados.

Assim, totalizaram-se 27 PPGEnf que os planos de ensino foram alcançados, perfazendo 53 disciplinas teóricas, didático-pedagógicas.

Para seleção dos planos de ensino, bem como das linhas de pesquisa e de áreas de concentração didático-pedagógicas, buscou-se como critério de inclusão, as que apresentassem na sua denominação, variações dos termos como, didática, pedagogia, docência, metodologia,

ensino, aprendizagem, estratégias de ensino; abordagens de ensino; educação, currículo, competências, planejamento do ensino, políticas de educação, tecnologias na educação, educação permanente. Após selecionar a disciplina conforme determinação nominal, fez-se leitura da ementa da disciplina para inclusão ou não como plano de ensino do estudo.

Ainda, como critério de inclusão para as disciplinas e os planos de ensino pesquisados, estes deveriam ser de caráter teórico, excluindo do estudo, os planos que na leitura da ementa, apresentaram aspectos relacionados à educação para a saúde, no que tange o aspecto de promoção, recuperação e tratamento da saúde, inseridos na assistência em saúde e enfermagem.

4.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Optou-se em selecionar os Programas de pós-graduação¹ que apresentassem ambos os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado por representarem modalidades que objetivam a formação voltada à prática docente, além de proporcionarem a formação para o desenvolvimento da pesquisa, por meio de programas curriculares que fundamentem a teoria do desenvolvimento de um estudo (BRASIL, 2013), sobretudo, porque a oferta de ambos os níveis de ensino nas IES, é parte importante da formação docente ao ensino superior, considerando o destaque à pós-graduação para o treinamento ao professor deste ensino (SUCUPIRA, 1965).

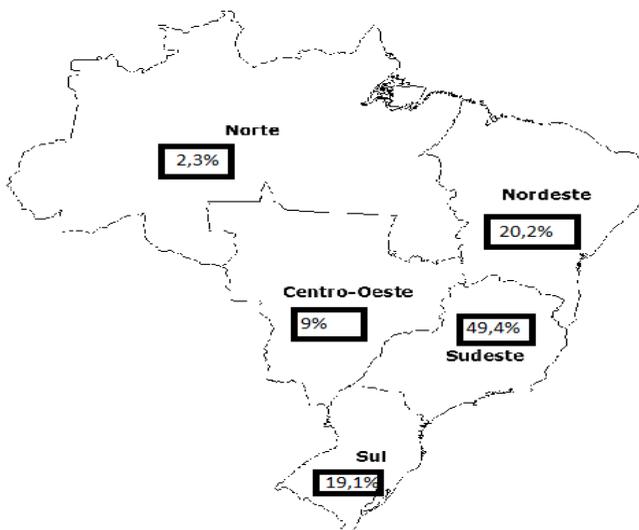
Ambas modalidades cumprem ciclos de ensino, autônomos e hierarquizados, constituindo-se como pós-graduação *stricto sensu*, em que o grau de profundidade despendido ao estudo do objeto de pesquisa, distingue o Mestrado do Doutorado. O Mestrado, por vezes, é considerado o primeiro nível da pós-graduação (SUCUPIRA, 1965), e de forma peculiar, o Doutorado hoje, cumpre requisito à ascensão à carreira de docente do ensino superior, fundamentado na formação científica aprofundada (CAPES, 2014a).

O total dos cursos, incluindo os de Mestrado Acadêmico, Profissional, Doutorado ou os que aportam ambas as modalidades de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Enfermagem, apresentaram-se em um total de 66, no último registro do documento de área da categoria, os

¹ Programa de Pós-Graduação: considerou-se neste estudo, programa de pós-graduação, aquele que apresentasse ambas as modalidades de Mestrado Acadêmico e Doutorado em enfermagem *stricto sensu*.

quais são distribuídos por região e representam-se cartograficamente abaixo:

Figura 1 - Distribuição em porcentagem dos Cursos de Pós-Graduação stricto sensu em Enfermagem, por regiões do Brasil, reconhecidos pela CAPES no ano de 2013.



Fonte: IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa Regionalização [mapa]. Rio de Janeiro; [s/d]. BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Diretoria de Avaliação. Documento de Área 2013. Área da Enfermagem.

Deste panorama, somente 30 IES apresentam os Programas, compostos por Mestrado Acadêmico e Doutorado, reconhecidos pela CAPES e que compuseram a amostra deste estudo. Os mesmos estão representados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Programas de Pós-graduação stricto sensu em enfermagem de acordo com a Instituição de Ensino Superior.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Atenção à Saúde	UFTM - Universidade Federal Do Triângulo Mineiro
Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde	UECE - Universidade Estadual Do Ceará
Enfermagem	UFBA - Universidade Federal Da Bahia / BA
Enfermagem	UFC - Universidade Federal Do Ceará / CE
Enfermagem	UNB - Universidade De Brasília / DF
Enfermagem	UFG - Universidade Federal De Goiás / GO
Enfermagem	UFMG - Universidade Federal De Minas Gerais
Enfermagem	UFPB/J.P. - Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa / PB
Enfermagem	UFPE - Universidade Federal De Pernambuco / PE
Enfermagem	FUFPI - Fundação Universidade Federal Do Piauí
Enfermagem	UFPR - Universidade Federal Do Paraná / PR
Enfermagem	UEM - Universidade Estadual De Maringá / PR
Enfermagem	UFRJ - Universidade Federal Do Rio De Janeiro / RJ
Enfermagem	UFF - Universidade Federal Fluminense / RJ
Enfermagem	UERJ - Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro / RJ
Enfermagem	UFRN - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte / RN
Enfermagem	UFRGS - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul / RS
Enfermagem	UFSM - Universidade Federal De Santa Maria / RS
Enfermagem	UFPEL - Universidade Federal De Pelotas / RS
Enfermagem	FURG - Universidade Federal Do Rio Grande / RS
Enfermagem	UFSC - Universidade Federal De Santa Catarina / SC
Enfermagem	USP - Universidade De São Paulo / SP
Enfermagem	UNICAMP - Universidade Estadual De Campinas / SP
Enfermagem	UNESP/BOT – Univ. Est.Paulista Júlio De Mesquita F./Botuc.
Enfermagem	UNIFESP - Universidade Federal De São Paulo / SP
Enfermagem em Saúde Pública	USP/RP - Universidade De São Paulo/ Ribeirão Preto / SP
Enfermagem Fundamental	USP/RP - Universidade De São Paulo/ Ribeirão Preto / SP
Enfermagem na Saúde do Adulto	USP - Universidade De São Paulo / SP
Enfermagem Psiquiátrica	USP/RP - Universidade De São Paulo/ Ribeirão Preto / SP
Gerenciamento em Enfermagem	USP - Universidade De São Paulo / SP

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, 2014b.

4.4. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A coleta dos dados constituiu-se de forma documental, por meio de fonte secundária, a qual implica no levantamento de dados a partir de materiais que não receberam nenhum tratamento analítico. Este tipo de pesquisa utiliza o documento como fonte primordial para extrair, organizar dados e interpretá-los, com vistas ao cumprimento do objetivo da investigação, ao final, obtém-se a representação dos conteúdos documentais, de forma diferenciada do conteúdo original (BAPTISTA; CAMPOS, 2010).

A fim de estabelecer a coleta de dados, ocorreu primeiramente, busca documental no site dos programas e na Plataforma Sucupira, ferramenta criada na intenção de coletar informações, bem como realizar análises e avaliações, servindo de referência ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), podendo ser acessada via endereço de rede: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

Tais locais de busca, tiveram a finalidade de coletar os dados referentes ao programa curricular das disciplinas ofertadas no mestrado acadêmico e doutorado, número de créditos, áreas de concentração, linhas de pesquisa de cada programa. Posteriormente, a coleta ocorreu nos planos de ensino correspondentes a cada disciplina selecionada pelo pesquisador.

Estes planos de ensino foram capturados pela busca *online* nos *sites* específicos dos Programas e quando não disponíveis, buscou-se contato com a secretaria do PPGEnf, por meio de endereço eletrônico disponível no site deste e/ou na Plataforma Sucupira, a fim de que fossem concedidos via correio eletrônico e, às secretarias que quando solicitadas não disponibilizaram os mesmos, realizou-se contato com o coordenador do programa, via correio eletrônico pelo envio de Carta Convite (Apêndice A), também disposto na Plataforma Sucupira ou no *site* do Programa.

A coleta dos dados nos documentos supracitados ocorreu por meio de fonte secundária que a partir das variáveis e categorias estabelecidas, teve seu conteúdo coletado e organizado em planilhas no software *Microsoft Excel*. Estas são fontes de informação, dentre elas existem os documentos, os quais servem como fontes originais para aproximação do objeto de estudo (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

4.4.1 Definição das Variáveis

Em pesquisas quantitativas, chamam-se os conceitos de variáveis. “Uma variável, como o nome indica, é algo que varia” (POLIT, BECK, 2011 p.86). Define-se como situação que adquire valores diferentes, em decorrência de sua variação. Para que fiquem claras, são estabelecidos conceitos, que demonstram o significado teórico sobre determinado elemento, isso infere na maneira com que elas serão observadas (POLIT, BECK, 2011).

Para a classificação de cada variável, aplica-se o nível de mensuração, que ocorre pela divisão entre qualitativas e quantitativas. Isso significa que uma variável pode chegar a diferentes conclusões, considerando as diversas maneiras de serem mensuradas (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

As qualitativas se dividem em nominais e ordinais. Na primeira, assumem-se categorias que não são numéricas, e a ordem entre si não importa. Já na ordinal, a ordem que se apresenta é um fator a ser considerado. Quanto às variáveis quantitativas, são destacadas como contínuas e discretas. A contínua apresenta-se por números fracionados, que assumem qualquer valor em um intervalo. Já as discretas, apresentam-se como números inteiros. Neste estudo, na definição das variáveis e na construção do Formulário Guia (Apêndice B), instrumento utilizado para a coleta dos dados, emergiram, na sua grande maioria, as variáveis qualitativas nominais, qualitativas ordenadas, quantitativas discretas e dicotômicas, conforme destacado abaixo.

4.4.2 Apresentação das Variáveis

Variáveis dicotômicas

- **Natureza da Instituição de Ensino:** natureza federal ou estadual da instituição de ensino do programa de pós-graduação em enfermagem;
- **Declaração de Área de Concentração relacionada à formação docente:** presença ou ausência de áreas de concentração que declaram a temática didático-pedagógica na sua nomenclatura;
- **Linha de Pesquisa relacionada à Formação Docente:** presença ou ausência de linhas de pesquisa que declaram a temática didático-pedagógica na sua nomenclatura;

- **Disciplina Teórica Didático-Pedagógica:** presença ou ausência de disciplina de cunho teórico, didático-pedagógico, em currículo de curso de Mestrado Acadêmico e Doutorado;
- **Caráter da disciplina didático-pedagógica do Mestrado:** caráter obrigatório ou não obrigatório na realização da disciplina didático-pedagógica presente no plano de ensino;
- **Caráter da disciplina didático-pedagógica do Doutorado:** caráter obrigatório ou não obrigatório na realização da disciplina didático-pedagógica presente no plano de ensino;
- **Caráter da disciplina didático-pedagógica pertencente ao Mestrado e Doutorado:** caráter obrigatório ou não obrigatório na realização da disciplina didático-pedagógica presente no plano de ensino.

Variáveis Quantitativas Discretas

- **Número de áreas de concentração do programa:** número de campos específicos de conhecimento, denominados em áreas de concentração, que fazem parte do programa de pós-graduação (SUCUPIRA, 1965);
- **Número de linhas de pesquisa do programa:** número total de linhas de pesquisa no PPG;
- **Número de linhas de pesquisa didático-pedagógicas:** número total de linhas de pesquisa de cunho didático-pedagógico no PPG;
- **Número de disciplinas do programa:** número total de disciplinas que são ofertadas no programa curricular do PPG, considerando ambas as modalidades de mestrado e doutorado;
- **Número de disciplinas obrigatórias do curso de mestrado:** número de disciplinas de caráter obrigatório a ser cursado, ofertadas no plano curricular de mestrado;
- **Número de disciplinas obrigatórias do curso de doutorado:** número de disciplinas de caráter obrigatório a ser cursado, ofertadas no plano curricular de doutorado;
- **Número de disciplinas não obrigatórias do curso de mestrado:** número de disciplinas que não apresentam caráter de obrigatoriedade a serem cursadas para obtenção do título de mestre, ofertadas no currículo de mestrado.
- **Número de disciplinas não obrigatórias do curso de doutorado:** número de disciplinas que não apresentam caráter de obrigatoriedade

a serem cursadas para obtenção do título de doutor, ofertadas no currículo de doutorado;

- **Número de disciplinas do curso de mestrado:** número total de disciplinas que são ofertadas no currículo do mestrado;
- **Número de disciplinas do curso de doutorado:** número total de disciplinas que são ofertadas no currículo do doutorado;
- **Número de disciplinas relacionadas a formação didático-pedagógica do mestrado:** número de disciplinas no currículo de mestrado que apresentam na denominação a temática didático-pedagógica;
- **Número de disciplinas relacionadas a formação didático-pedagógica do doutorado:** número de disciplinas no currículo de doutorado que apresentam na denominação a temática didático-pedagógica;
- **Número de Disciplinas didático-pedagógicas, obrigatórias do curso de mestrado:** número de disciplinas didático-pedagógicas, de caráter obrigatório no currículo do curso de mestrado;
- **Número de Disciplinas didático-pedagógicas, obrigatórias do doutorado:** número de disciplinas didático-pedagógicas, de caráter obrigatório no currículo do curso de doutorado.
- **Número de disciplinas didático-pedagógicas, não obrigatórias do mestrado:** número de disciplinas didático-pedagógicas, ofertadas no currículo de mestrado que não apresentam caráter de obrigatoriedade;
- **Número de disciplinas didático-pedagógicas, não obrigatórias do doutorado:** número de disciplinas didático-pedagógicas, ofertadas no currículo de doutorado que não apresentam caráter de obrigatoriedade;
- **Número de créditos exigidos em disciplinas no mestrado:** número total de créditos, unidade equivalente de tempo de realização de uma disciplina (SUCUPIRA, 1965), exigidos a realizarem-se em disciplinas, para conclusão do mestrado.
- **Número de créditos exigidos em disciplinas no doutorado:** número total de créditos, unidade equivalente de tempo de uma disciplina (SUCUPIRA, 1965), exigidos a realizarem-se em disciplinas, para conclusão do doutorado;
- **Número de créditos em disciplinas obrigatórias no Mestrado:** número total de créditos obrigatórios a serem realizados para obtenção do título de Mestre;

- **Número de créditos em disciplinas obrigatórias no Doutorado:** número total de créditos obrigatórios a serem realizados para obtenção do título de Doutor;
- **Número de créditos em disciplinas obrigatórias didático-pedagógicas no mestrado:** número total de créditos de todas as disciplinas didático-pedagógicas, que apresentam caráter de obrigatoriedade no currículo do Mestrado.
- **Número de créditos em disciplinas obrigatórias didático-pedagógicas no doutorado:** número total de créditos de todas as disciplinas didático-pedagógicas, que apresentam caráter de obrigatoriedade no currículo do Mestrado.
- **Número de créditos presentes em disciplinas não obrigatórias didático-pedagógicas no mestrado:** número total de créditos de todas as disciplinas didático-pedagógicas, que não apresentam caráter de obrigatoriedade, no currículo do mestrado;
- **Número de créditos presentes em disciplinas não obrigatórias didático-pedagógicas no doutorado:** número total de créditos de todas as disciplinas didático-pedagógicas, que não apresentam caráter de obrigatoriedade, no currículo do doutorado.

Variável Qualitativa Ordenada

- **Localização Geográfica:** região do país onde se localiza o programa de pós-graduação. Ordenada em sul, sudeste, centro-oeste, norte e nordeste.

Variáveis Qualitativas Nominais

- **Denominação de Área(s) de Concentração do programa:** Denominação utilizada para os campos específicos de conhecimento (SUCUPIRA, 1965), considerados como áreas de concentração do programa de pós-graduação.
- **Denominação de Área (s) de Concentração relacionada a formação didático-pedagógica:** Denominação utilizada para o campo específico de conhecimento (SUCUPIRA, 1965), considerado como área de concentração de cunho didático-pedagógico.
- **Denominação de Linha (s) de Pesquisa do Programa:** denominação da (s) linha (s) de pesquisa no PPG.
- **Denominação de Linha(s) de Pesquisa Relacionada(s) a formação didático-pedagógica:** Denominação das linhas de pesquisa de nomenclatura didático-pedagógica.

- **Denominação de Disciplina(s) didático-pedagógicas no mestrado:** denominação das disciplinas do programa curricular de mestrado de temática didático-pedagógica;
- **Denominação de Disciplina(s) didático-pedagógicas no doutorado:** denominação das disciplinas do programa curricular de doutorado de temática didático-pedagógica;
- **Objetivo declarado na(s) disciplina(s) didático-pedagógica:** descrição dos objetivos a serem alcançados com o decorrer da disciplina referente a atitudes, habilidades, conhecimentos, competências que o pós-graduando deverá saber/ fazer/conhecer.
- **Conteúdo(s) abordado(s) na(s) disciplina(s) didático-pedagógicas:** descrição de conhecimentos, temas, assuntos desenvolvidos em um disciplina, por meio dos conteúdos.
- **Metodologia de ensino utilizada na disciplina didático-pedagógica:** descrição das estratégias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina didático-pedagógica.
- **Autor(es) recomendados na(s) disciplina(s) didático-pedagógicas:** descrição dos autores das referências recomendadas para leitura no plano de ensino das disciplinas didático-pedagógicas.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados na pesquisa quantitativa permite, por meio de procedimentos estatísticos, organizar, classificar, interpretar e transmitir os resultados encontrados por números.

Inicialmente, fez-se uma leitura flutuante, nos sites dos PPG e na Plataforma Sucupira, que conduziu a escolha dos documentos pertinentes à organização dos materiais e análise dos dados. Fase que se concretizou na escolha dos currículos de cada PPG, dispostos na plataforma sucupira, bem como, pelas informações fornecidas neste ambiente virtual acerca das características dos PPG e, finalmente, nos planos de ensino de cada disciplina didático-pedagógica.

Posteriormente ao contato com os documentos, houve a exploração do material por meio da obtenção dos dados, através de recorte e agregação. Finalmente, realizou-se o tratamento dos resultados obtidos, a fim de que interpretações e descobertas acerca do objetivo pretendido fossem alcançadas.

Os dados foram analisados a partir da análise descritiva, estimando as prevalências obtidas pelo cálculo das frequências para as variáveis envolvidas no estudo.

Segundo Baptista e Campos (2010), a análise estatística descritiva é utilizada para organizar, medir, analisar e apresentar dados decorrentes das variáveis estudadas, informando sobre tendências, variabilidades, explicitando informações sobre o fenômeno estudado. Este tipo de análise é aplicável tanto aos dados advindos de uma coleta populacional quanto por amostragem, que é o caso deste estudo.

Inicialmente e seguindo as indicações dos autores supracitados, levantou-se um conjunto de variáveis referentes a amostra do estudo, que foram coletadas por meio de formulário guia, para posteriormente, serem organizadas via representação tabular, para auxílio na análise dos dados.

Dessa forma, o conteúdo foi coletado e organizado em planilhas no software *Microsoft Excel®*, analisado por análise estatística descritiva básica, aplicando cálculos de frequência absoluta e relativa, por meio de percentuais e médias para mensurar as variáveis pesquisadas (POLIT; BECK, 2011).

Para análise quantitativa, referente aos dados do grupo de *variáveis qualitativas nominais e qualitativas ordenadas*, constituídos por questões abertas do formulário guia, realizou-se uma organização e agrupamento preliminar de respostas afins antes do cálculo de frequência, ou seja, em um primeiro momento, os dados coletados foram organizados em tabelas de distribuição de frequências simples que demonstraram a distribuição do número de ocorrências de cada categoria, posteriormente, realizaram-se os cálculos de frequência para possibilitar a representação gráfica ou tabular como resultado do estudo, de modo a ressaltar a participação de cada categoria em relação ao total de observações de cada variável qualitativa pesquisada (BAPTISTA; CAMPOS, 2010).

Para a descrição das variáveis dicotômicas e quantitativas discretas, em um primeiro momento, organizou-se os dados brutos, por meio da distribuição do número de ocorrências de cada valor observado na amostra. Tal organização, realizou-se por meio de tabelas de distribuição de frequências e números relativos e absolutos. Isso possibilitou uma análise inicial do comportamento das variáveis, visualizando a distribuição dos valores observados. Posteriormente à análise inicial, os resultados encontrados referente às variáveis quantitativas foram organizadas exibindo os valores distintos, obtidos pelos cálculos de frequência, de cada observação realizada.

Tais informações foram organizadas e apresentam-se em gráficos, quadros e tabelas.

4.6 PRINCÍPIOS ÉTICOS

Durante todo o processo de pesquisa, as informações coletadas e os resultados tiveram o rigor científico no que tange a investigação quantitativa. Os dados foram mantidos em sigilo e manuseados somente pelos pesquisadores do projeto, preservando a imagem da população participante, a confidencialidade, garantindo a não utilização dos dados em prejuízo de pessoas ou dos programas de pós-graduação, o respeito aos valores culturais, morais e religiosos, o anonimato, o sigilo, bem como o livre acesso aos dados quando de interesse dos PPG e de informações que esclarecessem dúvidas sobre o estudo.

O formulário guia e o banco de dados para análise foram gravados e serão guardados por um período de, no mínimo, cinco anos. Os resultados serão compartilhados com as instituições e programas de pós-graduação, considerando o compromisso com os PPG em dar-lhes conhecimento acerca dos resultados alcançados, por meio de manuscritos a serem enviados para avaliação e publicação em periódico científico.

Dado o tipo de desenho metodológico utilizado, o qual caracteriza-se por pesquisa de análise documental em documentos de caráter público, respeitaram-se os preceitos éticos contido na resolução do Comitê de Ética em Pesquisa 466/12 e, considerando o caráter do estudo documental e o não envolvimento de seres humanos na pesquisa, não houve a necessidade deste estudo ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo de resultados e discussões organizou-se em dois (02) capítulos apresentados na forma de manuscritos, a fim de contemplar nesse estudo todos os objetivos delimitados e indo ao encontro do estabelecido na Normativa do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina n. 10, de 15 de junho de 2011, do PEN/UFSC, conforme apresenta-se abaixo:

Título do Manuscrito	Objetivo do Manuscrito
Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em enfermagem brasileira: caracterização dos programas quanto à formação didático-pedagógica.	Caracterizar os programas brasileiros de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em enfermagem, quanto a distribuição regional, áreas de concentração, linhas de pesquisa e o programa curricular quanto a formação didático-pedagógica.
Docência Universitária: uma análise de disciplinas de formação docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em enfermagem.	Caracterizar as disciplinas dos currículos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em enfermagem brasileiros, voltadas à formação didático-pedagógica.

5.1 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENFERMAGEM BRASILEIRA: CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS QUANTO À FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Katheri Maris Zamprogna¹
Vânia Marli Schubert Backes²

Resumo: Considerando que a Pós-graduação *stricto sensu* apresenta em seu papel o de formação docente qualificada e que há uma busca nesta modalidade de ensino para contemplar a formação pedagógica, este estudo objetivou caracterizar os programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, quanto a distribuição regional, áreas de concentração, linhas de pesquisa e o programa curricular quanto a formação didático-pedagógica. Trata de análise documental, quantitativa, exploratória-descritiva, realizada no ano de 2015, por meio de formulário guia e contou com a participação de 30 programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem. A análise de dados ocorreu por estatística descritiva, por meio de cálculos de frequência relativos e absolutos. Os resultados foram representados em gráficos, quadros e tabelas. Detectou-se 10% de programas com Áreas de Concentração voltadas ao ensino em enfermagem; 63,3% contemplam Linhas de Pesquisa didático-pedagógicas. Todos os Mestrados contém alguma disciplina desta temática, no entanto, 13,33% dos Doutorados não apresentam quaisquer disciplinas deste cunho em seu currículo. Concluiu-se que é necessário propor diretrizes a fim de orientar políticas institucionais à formação docente na pós-graduação. Embora alguns programas apresentem linhas de pesquisa, áreas de concentração e disciplinas destinadas à essa temática, isso tem ocorrido de forma limitada e discrepante nos programas existentes.

Palavras-chaves: Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. Formação Docente. Enfermagem. Formação pedagógica. Pós-graduação.

1. Enfermeira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CNPQ. Membro do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde.

2. Doutora em Enfermagem. Professora associada do Departamento de Enfermagem e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

(PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde.

INTRODUÇÃO

A expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), com conseqüente aumento do número de vagas e de cursos, no intuito de promover o desenvolvimento tecnológico, econômico e social, exigia pessoal com nível de instrução elevado no País (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011), fator que impulsionou a regulamentação e definição da pós-graduação brasileira, aprovada sobre o parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (SUCUPIRA, 1965).

Essa derivou-se em duas modalidades de ensino, sendo a *lato sensu*, voltada para a especialização, com vistas a atuar no setor técnico, já a *stricto sensu*, foco deste estudo, organizou-se por meio de Mestrado Acadêmico, profissional e Doutorado Acadêmico, visando o estímulo à pesquisa científica e formação docente qualificada, sobretudo, para o ensino superior (CORRÊA; RIBEIRO, 2013; ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011).

Nesse sentido, coube ao *stricto sensu* o papel de viabilizar o desenvolvimento de pesquisadores e professores que suprissem o ensino superior. Contudo, nesse contexto desenvolvimentista, a pesquisa científica foi tomando espaço em meio às universidades e a pós-graduação, considerando a exigência acerca de inovação tecnológica e desenvolvimento industrial (MARTINS; AZEVEDO; NONATO, 2014). Assim, ocorre o acoplamento do ensino à pesquisa, articulando disciplinas curriculares com as linhas de investigação, fortalecendo a produção científica (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011).

Com isso, inicia-se o debate sobre o pilar da formação docente universitária, em que mergulhados no campo da pesquisa, indiretamente, competências e habilidades docentes, se construiriam com base no alicerce investigativo (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Para Soares e Cunha (2010), houve uma minimização das atividades voltadas ao desenvolvimento do professor do ensino superior nos PPG, sendo que um dos motivos, foi a não operacionalização de políticas, documentos que viabilizassem esse preparo pedagógico, embora um dos objetivos desta modalidade, volte-se à capacitação docente. Para os mesmos autores, a avaliação dos programas e cursos de pós-graduação, realizada pela agência de fomento CAPES, que concentra basicamente sua atenção na produção científica, é motivo que

torna a pesquisa, fator de maior relevância nas atividades pós-graduandas.

Martins, Azevedo e Nonato (2014), corroboram com as afirmações supracitadas, quando referem que se analisado sobre a perspectiva da Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional, esta formação não tem sido tratada como prioritária. O que se tem, é a viabilização de que o exercício no ensino superior, compete ao profissional titulado como Mestre ou Doutor, o qual deve desenvolver ao longo do seu curso, pesquisa de dissertação ou tese, respectivamente. Com isso, torna-se foco central da ascensão à docência universitária, o profissional que além de possuir a titulação exigida, possui conhecimento específico em uma determina área.

Conforme Backes et al (2013) sem um preparo pedagógico, a prática do professor que adentra ao ensino superior, tende a se basear e reproduzir mediante as vivências com professores considerados bons em seu processo formativo.

Para a autora, com o movimento de reorientação da formação dos cursos de enfermagem, principalmente voltado ao trabalho no SUS, bem como a utilização de propostas pedagógicas que atendam a uma formação mais humanista, que contribua para a transformação social, provoca-se a reflexão sobre a prática docente, bem como a que consolide as ações esperadas por este sistema, que busca a formação de um profissional crítico, criativo, reflexivo e autônomo (BRASIL, 2001).

Portanto, como condição para o estabelecimento das políticas de formação dos profissionais em enfermagem, não cabe somente a especialidade na disciplina para o exercício docente. O estímulo e formação voltado ao professor do ensino superior é condição necessária para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes voltadas aos saberes didáticos, pedagógicos e curriculares, buscando capacitá-los para a docência e a formação dos profissionais que se esperam em saúde e enfermagem (BACKES et al, 2013).

Conforme, Menegaz et al (2014), a ausência de formação que proponha a compreensão do papel do professor no ensino superior ao Mestre ou Doutor que possivelmente atuará no ensino superior, contribui para o uso de modelos pedagógicos incompatíveis com as orientações coerentes ao desenvolvimento das políticas de saúde e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tendo em vista as diretrizes dos cursos da saúde, bem como da graduação em enfermagem, voltadas para a formação no trabalho no sistema de saúde vigente, emerge da pós-graduação *stricto sensu* a necessidade de fomentar o preparo pedagógico do enfermeiro docente,

considerando a intencionalidade desta quanto a formação do professor para o ensino superior, bem como a consolidação das práticas do sistema de saúde, que em 2013, demonstrou 60% dos recursos humanos serem ocupados pela Enfermagem (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, considerando que o campo de trabalho mais ocupado atualmente pelo Mestre e Doutor em enfermagem, tem sido o ensino (FELLI et al, 2011) e, frente a uma realidade na qual se sugere a expansão dos cursos de Doutorado em enfermagem (BRASIL, 2013), é importante considerar o papel ao qual o *stricto sensu* foi desenhado, bem como o atendimento e consolidação das políticas de saúde, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma a respaldar a importância da formação didático-pedagógica nesse cenário.

A partir disso, esta investigação teve como objetivo, caracterizar os programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, quanto a distribuição regional, áreas de concentração, linhas de pesquisa e o programa curricular quanto a formação didático-pedagógica.

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de análise documental, exploratória-descritiva, transversal, com abordagem quantitativa. Este tipo de pesquisa utiliza o documento como fonte primordial para extrair, organizar dados e interpretá-los, com vistas ao cumprimento do objetivo da investigação. Ao final, obtém-se a representação dos conteúdos documentais, de forma diferenciada do conteúdo original (BAPTISTA; CAMPOS, 2010). A exploração é a escolha para o reconhecimento de um contexto pouco conhecido. Aliada à descrição e ao corte transversal, permite o alcance de maior entendimento do objeto de pesquisa em um determinado momento histórico (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Inicialmente, houve a formulação de um problema e a coleta dos dados por meios de medição que, posteriormente, representaram-se de forma numérica, analisadas por métodos estatísticos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Esse desenho de estudo utilizou o raciocínio dedutivo, o qual levou à compreensão das situações, visto que se observou uma tendência ou um padrão da organização dos programas curriculares, que a partir disso, afirmou-se algo de maneira generalizada.

Tal delineamento quantitativo definiu-se na tentativa de demonstração e representação dos achados, favorecendo o alcance de inferências por meio da frequência, quantidade e intensidade da

distribuição de disciplinas, áreas de concentração e linhas de pesquisa do contexto curricular dos Programas de Pós-graduação, a fim de conhecer o panorama e a inclusão ou não de elementos curriculares, disciplinares que proporcionassem o desenvolvimento e formação pedagógica dos doutorandos e mestrados em enfermagem.

Para seleção da amostra deste estudo, utilizou-se a não probabilística, intencional em que a seleção dos elementos ocorreu por características da pesquisa e pela tomada de decisão. Essa definição favoreceu a decisão proposital acerca da seleção dos participantes do estudo considerados elementos potenciais, representativos aos resultados (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Portanto, no intuito de delimitar as características de inclusão da amostra, consideraram-se os Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* brasileiros, que apresentaram ambas as modalidades de Doutorado e Mestrado Acadêmico e são recomendados e reconhecidos pela CAPES, destacados na grande área definida por Ciências da Saúde, na área de Enfermagem, constituindo a amostra deste estudo em um total de 30 programas. O alcance dessa relação, ocorreu via website da CAPES, nos cursos recomendados e reconhecidos na área de Enfermagem.

A coleta de dados ocorreu por meio de formulário guia, através de variáveis dicotômicas, quantitativas discretas, qualitativas ordenadas e qualitativas nominais. Ocorreu em documentos de caráter públicos, disponíveis nos sites dos Programas de Pós-Graduação e/ou na Plataforma Sucupira, ferramenta criada na intenção de coletar informações, bem como realizar análises e avaliações, servindo de referência ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Na plataforma, observou-se as variáveis quanto às áreas de concentração, linhas de pesquisa, proposta curricular do curso de mestrado e doutorado.

Nos sites dos programas, as variáveis procuradas foram acerca da natureza da instituição de ensino, localização geográfica brasileira, caráter de obrigatoriedade ou não das disciplinas curriculares, número de créditos. Consideraram-se as áreas de concentração, disciplinas e linhas de pesquisa na temática didático-pedagógica, aquelas que apresentassem nas denominações das variáveis, os seguintes termos e suas variações, como: didática, pedagogia, docência, metodologia, ensino, aprendizagem, estratégias de ensino; abordagens de ensino; educação, currículo, competências, planejamento do ensino, políticas de educação, tecnologias na educação, educação permanente.

O período de coleta de dados ocorreu de Fevereiro à Junho de 2015, sendo o conteúdo coletado e organizado em planilhas no software Microsoft Excel, analisado por análise estatística descritiva básica, aplicando cálculos de frequência absoluta e relativa, por meio de percentuais e médias para mensurar as variáveis definidas e sintetizar os dados (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

As variáveis dicotômicas e quantitativas discretas, realizou-se o cálculo de frequência sem necessidade de organização prévia do material. Aos dados do grupo de variáveis qualitativas nominais e qualitativas ordenadas, constituídos por questões abertas do formulário guia, realizou-se uma organização e agrupamento preliminar de respostas afins antes do cálculo de frequência. Tais informações foram organizadas e estão apresentadas por distribuição de frequência em gráficos, quadros e tabelas.

Dado o tipo de desenho metodológico utilizado, o qual caracteriza-se por pesquisa de análise documental de caráter público, respeitaram-se os preceitos éticos contido na resolução do Comitê de Ética em Pesquisa 466/12, considerando o caráter do estudo documental e o não envolvimento de seres humanos na pesquisa, portanto, não houve a necessidade deste estudo ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

RESULTADOS

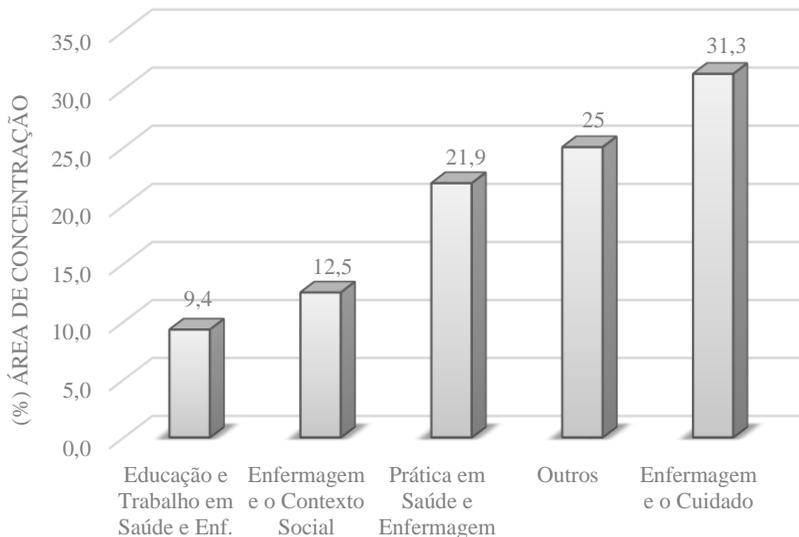
O panorama de distribuição institucional dos Mestrados Acadêmicos e Doutorados, incluso nos PPGEnf *stricto sensu*, revelam alocar-se majoritariamente em IES de caráter Federal (83,3%) e Estadual (16,6%).

Quando considerados ambos os níveis de Mestrado Acadêmico e Doutorado em enfermagem ofertados em um mesmo programa, eles estão presentes em 4, das 5 regiões brasileiras, sendo 40% deles pertencentes ao Sudeste; 23% ao Sul; 23% ao Nordeste e, 14% ao Centro-Oeste do País. O Norte é o território ausente na projeção de ambos níveis em um mesmo PPGEnf.

Na totalidade desses programas, existem 32 Áreas de Concentração. Conforme visualizado no Gráfico 1, a temática de maior frequência, foi a de Enfermagem e Cuidado, representando 31,3% das áreas, já as áreas ligadas à educação, representaram 9,4%, seguido das áreas relacionadas a Enfermagem e o Contexto Social com 12,5%; prática em saúde e enfermagem com 21,9%, e aquelas alocadas no

grupo de outras, por apresentarem áreas de concentração de temáticas isoladas.

Gráfico 1 - Porcentagem dos Temas das Áreas de Concentração dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu brasileiros no ano de 2015.



Fonte: ZAMPROGNA (2015).

Dentre os programas que possuem áreas de concentração relacionadas à educação, totalizam-se 3 deles, com 3 áreas (9,4%), as quais estão distribuídas entre a região Sul e Nordeste do País, conforme apresentado no Quadro 2, destacado abaixo:

Quadro 2 - Distribuição das Áreas de Concentração de Educação na Enfermagem e na Saúde, segundo região brasileira e Instituição de Ensino Superior dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu no ano de 2015.

Região	Instituição	AC* Educação na Enf. e Saúde	Número (n)	Frequência (%)
Sul	UFMS	Cuidado, Educação e Trabalho em Enfermagem e Saúde	2	6,3%
	UFSC	Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem		
Nordeste	UFPE	Enfermagem e educação em saúde	1	3,1%
Total			3	9,4%

*Área de Concentração (AC)

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

Quanto às Linhas de Pesquisa, evidencia-se na Tabela 1, 63,3% de programas que contemplam as de cunho didático-pedagógico, em contrapartida, 36,7% não apresenta esse tipo de linha. No contingente de todas as linhas existentes, 17,4% são as de interesse desse estudo, distribuídas no Sudeste (45%), seguido do Sul (30%); Nordeste (20%) e Centro-Oeste (5%).

Tabela 1 - Características das linhas de pesquisa didáticas-pedagógicas nos Programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem no ano de 2015.

Programas com Linha de Pesquisa didáticas-pedagógicas	Frequência (%)
Sim	63,3
Não	36,7
Número de Linhas de Pesquisa nos Programas	
2 a 3	56,7
4 a 5	30
6 a 7	3,3
9 a 10	10
Total de Linhas de Pesquisa nos Programas	
115	100
Total de Linhas de Pesquisa didáticas-pedagógicas nos Programas	
20	17,4
Distribuição das Linhas de Pesquisa didáticas-pedagógicas em regiões brasileiras	
Sudeste	45
Sul	30
Nordeste	20
Centro-Oeste	5
Norte	0

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

Na Tabela 2, revelam-se os números e percentuais quanto às variáveis das disciplinas curriculares didático-pedagógicas, separadas entre os Mestrados Acadêmicos e Doutorados.

Aos Mestrados, aponta-se que o total deles apresenta pelo menos uma destas disciplinas, com 43,3% deles em que o caráter de obrigatoriedade em cursá-las existe, com 36,6% sugerindo somente uma disciplina de caráter obrigatório e 6,6% de Mestrados com duas. Contudo, ao Doutorado a realidade é diferente, pois embora seja significativa a frequência daqueles com estas disciplinas (86,6%), é importante salientar a não existência em alguns Doutorados (13,33%). Aos que contemplam em seus currículos, 16,6% contam com uma de caráter obrigatório, seguido de 6,6% com duas.

Nesse contexto surge como viabilização ao conhecimento didático-pedagógico, as disciplinas não-obrigatórias, comumente

definidas como eletivas ou optativas e que se relevaram mais presentes, em 60% dos Mestrados e 70% dos Doutorados.

Tabela 2 - Características curriculares das disciplinas didáticas-pedagógicas dos Mestrados e Doutorados inclusos nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em enfermagem brasileiros no ano de 2015.

Número de Disciplinas Curriculares	Mestrados	Doutorados
	n (%)	n (%)
≤13	2 (7,0)	2 (7,0)
14-24	11 (37)	8 (27,0)
25-35	12 (40)	13 (43,0)
36-46	2 (7,0)	4 (13,0)
47-57	1 (3)	1 (3,0)
≥ 60	2 (7,0)	2 (7,0)
Presença de disciplinas teóricas didáticas-pedagógicas		
Sim	30 (100)	26 (86,66)
Não	-	4 (13,33)
Presença de disciplinas teóricas didáticas-pedagógicas - Caráter Obrigatório		
Sim	13 (43,3)	7 (23,33)
Não	17 (56,6)	23 (76,66)
Presença de disciplinas teóricas didáticas-pedagógicas - Caráter não Obrigatório		
Sim	18 (60,0)	21 (70,0)
Não	12 (40,0)	9 (30,0)
Número de disciplinas teóricas didáticas-pedagógicas		
0	-	4 (13,3)
1	14 (46,6)	8 (26,7)
2	9(30,0)	10 (33,3)
3	2(6,67)	3 (10,0)
4	3(10,0)	3 (10,0)
≥6	2(6,66)	2 (6,66)
Número de disciplinas didáticas pedagógicas - Caráter não Obrigatório		
0	12 (40,0)	9 (30,00)
1	5 (16,66)	10 (33,33)
2	8 (26,66)	4 (13,33)
3	3 (10,00)	5 (16,66)
≥5	2 (6,66)	2 (6,66)
Número de disciplinas teóricas didáticas-pedagógicas - Caráter Obrigatório		
0	17 (56,66)	23 (76,66)
1	11 (36,66)	5 (16,66)
2	2 (6,66)	2 (6,66)

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

Quanto a distribuição de créditos e obrigatoriedade na realização dos mesmos, vinculados aos créditos de disciplinas curriculares

obrigatórias, alguns Mestrados (20%) não fazem essa exigência, assim como uma parcela dos Doutorados (26,6%). Em contrapartida, 16,6% dos Mestrados solicitam 18 ou mais créditos como obrigatórios a serem cursados, já no Doutorado, 30% solicita de 11 a 20, evidenciando um número alto de ≥ 41 créditos obrigatórios em somente 10% dos doutorados.

Chama atenção que embora 100% dos Mestrados contemplem alguma disciplina didático-pedagógica, mais da metade deles (56,6%) não define créditos obrigatórios correspondentes a estas disciplinas. Aos que fazem, com maior quantitativo de créditos, são 16,6% que exigem 4 e 6,66% exigindo 5 créditos.

Realidade vigente ao Doutorado, pois 76,6% deles também não solicita créditos de disciplinas didático pedagógicas para obtenção do título de Doutor, sendo 3,33% solicitando 2 créditos e uma frequência de 6,66% deles solicitando 3, 4 e 5 ou mais, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição de créditos referente às disciplinas curriculares dos Programas de Pós-graduação stricto sensu brasileiros em enfermagem no ano de 2015.

Número de Créditos Obrigatórios ao Mestrado	n (%)
0	9 (20,0)
03/mai	2 (6,6)
06/ago	4 (13,3)
09/nov	2 (6,6)
dez/14	4 (13,3)
15-17	4 (13,3)
≥18	5 (16,6)
Número de Créditos Obrigatórios ao Doutorado	
0	8 (26,6)
01/out	4 (13,3)
nov/20	9 (30,0)
21-30	3 (10,0)
31-40	2 (6,7)
≥41	3 (10,0)
Número de Créditos em Disciplinas Didáticas-pedagógicas - Obrigatórias - Mestrado	
0	17(56,66)
2	2 (6,66)
3	4 (13,33)
4	5 (16,66)
≥5	2 (6,66)
Número de Créditos em Disciplinas Didáticas-pedagógicas - Obrigatórias - Doutorado	
0	23 (76,66)
2	1 (3,33)
3	2 (6,66)
4	2 (6,66)
≥5	2 (6,66)

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

DISCUSSÃO

Os achados deste estudo evidenciaram que universidades de caráter público, são amplamente dominantes na detenção dos PPGEnf *stricto sensu*, isto pode ser reflexo da Lei da Reforma Universitária nº 5540/68 que favoreceu o desenvolvimento da pós-graduação, das atividades de pesquisa no Brasil e de formação de profissional qualificado para atender ao ensino superior, principalmente nas instituições públicas de ensino, que conseqüentemente tiveram o maior incentivo ao desenvolvimento de recursos humanos qualificados,

favorecendo a criação de cursos de Mestrados, seguidos de Doutorados, em instituições tradicionais, públicas de ensino (BRASIL, 1968).

Na enfermagem, é em 1972 que o primeiro curso *stricto sensu*, na modalidade de Mestrado, é criado no País (SCOCHI et al, 2013), a partir disso, inicia-se a expansão desses cursos no Sudeste, seguida do Sul, Nordeste e Centro-oeste, sendo o Norte mais incipiente nessa projeção, quando se trata da oferta de programas, com ambos os níveis de Mestrado Acadêmico e Doutorado em enfermagem, firmando-se uma disparidade nacional na distribuição da pós-graduação *stricto sensu* e na formação de Doutores e Mestres em enfermagem.

No que concerne à região brasileira de concentração expressiva dos programas em enfermagem, o Sudeste despontou com a maioria deles. Linch, Ribeiro e Guido (2013) reforçam que tal quantitativo, alia-se ao fato de que esta é pioneira dos cursos de pós-graduação em enfermagem brasileiros, possibilitando os primeiros investimentos no aperfeiçoamento profissional quanto ao sistema de pós-graduação. Segundo Erdmann, Fernandes e Teixeira (2011) há um investimento acentuado onde a infraestrutura existente e os recursos humanos qualificados já estão elevados.

Quanto ao Sul e Nordeste, ambos apresentaram-se equivalentes acerca da presença dos programas em seu território. Em pesquisa desenvolvida por Neto e Castro (2013), observou-se em 2006 uma certa expansão nos cursos nestas regiões, proporcionando uma reconfiguração na distribuição no território brasileiro, porém o histórico do Norte, ainda era tardio.

Enquanto houver tal discrepância na distribuição dos programas, é necessário que os existentes cumpram com o papel da formação de professores ao ensino superior em enfermagem, considerando a expansão significativa dos cursos de graduação que, conseqüentemente, exigem um corpo docente titulado na modalidade *stricto sensu* (ERDMANN; FERNANDES e TEIXEIRA, 2011).

Em meio a essa conjuntura, cabe destacar o que direciona e define as atividades da pós-graduação, para compreender de que maneira esta formação pode ser incentivada em meio a esse espaço.

As áreas de concentração surgem como elementos que delimitam o trabalho intelectual e científico dos cursos, apresentam um contorno sobre a formação esperada, determinam o campo de conhecimento, o objeto de estudo ao qual o pós-graduando direcionar-se-á, além de definirem a especialidade quanto ao conhecimento produzido em cada curso, assim como disciplinas e atividades a serem realizadas.

De todas as áreas de concentração existentes nos programas, foram três as que apresentaram a temática de educação em um montante de 32 áreas. Destas três, não há uma distribuição igualitária entre as regiões brasileiras, pelo contrário, pois duas delas concentram-se no Sul e a outra no Nordeste, ficando os outros territórios aquém dessa especificidade. Ainda, faz-se importante ressaltar que embora a presença de áreas de concentração que englobem a temática de educação, estejam presentes em alguns programas, isso não significa que curricularmente o programa desenvolva a formação didático-pedagógica.

Conforme o Documento de Área da Enfermagem (BRASIL, 2013), a estrutura curricular, a produção do conhecimento do corpo docente de um programa, bem como os projetos de pesquisa, devem estar aliados às áreas de concentração e linhas de pesquisa existentes. Nesse cenário de práticas regulatórias da CAPES, somado à definição do papel das áreas de concentração e com uma frequência de 9,4% das que dão conta da temática de interesse desse estudo, infere-se que a formação didático-pedagógica, bem como o conhecimento científico ao qual os programas se debruçam quanto à formação docente, são saberes presentes nas atividades acadêmicas de somente alguns programas.

Soares e Cunha (2010), afirmam que essa conjuntura causa uma instabilidade quanto ao reconhecimento do local de formação do professor do ensino superior. Com isso, ocorre a procura por outros programas de pós-graduação, principalmente em educação, independente da formação profissional do indivíduo, considerando a presença nesses cursos de áreas e linhas que trabalhem a formação ao professor universitário.

Mesmo que o profissional alcance esta formação em cursos da educação, ela pode estabelecer-se deficitária, considerando a necessidade de desenvolvimento dos objetivos definidos pelas DCN à formação do enfermeiro, como o ensino crítico, criativo e reflexivo, de profissionais autônomos, transformadores da realidade (BRASIL, 2001). Tais conhecimentos são intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem na enfermagem e não competem somente ao currículo ou à DCN, mas também à formação dos docentes (BACKES et al, 2013).

No âmbito das linhas de pesquisa, verificou-se que a maioria dos programas apresenta entre duas e três, enquanto outros apresentam em torno de nove e dez. Segundo Salles e Barreira (2010), estas se constituem a partir de uma necessidade social traduzidas em propostas de estudo sobre um determinado tema, representando a articulação das atividades dos cursos de mestrado e doutorado. Portanto, considerando

os resultados encontrados, conclui-se que há um incentivo à produção de dissertações e teses que explore o campo de conhecimento didático-pedagógico em saúde e enfermagem e que, a proposta de alguns programas se delinea em meio a essa temática, no entanto, há uma parcela significativa de PPGEnf que não declara essa temática em suas linhas de pesquisa.

Cabe destacar que a definição das linhas de pesquisa emergem da consideração dos problemas nacionais e regionais de saúde, do objeto de trabalho da enfermagem, das competências, das temáticas que visam o desenvolvimento da categoria, bem como dos indivíduos sujeitos ao cuidado, nos quais diversos eixos de pesquisa, definem-se e tornam-se prioritários à pesquisa na área. Na enfermagem, ao passo que a educação já foi considerada como eixo temático prioritário, definido na Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde, como a Gestão do Trabalho e Educação em Saúde, este pode ser elemento propulsor à inclusão de linhas que trabalhem a formação do professor do ensino superior (BRASIL, 2008).

Ainda, uma das formas de promover o avanço acerca das discussões didático-pedagógicas aos que não apresentam tais linhas, pode ser a de fortalecer e incentivar Grupos de Pesquisa, principalmente os da área de Educação, já que os cursos de pós-graduação contam com a participação desses, os quais definem os projetos a realizarem-se nos programas e estão intimamente ligados às linhas de pesquisa, trabalhando questões pertinentes às necessidades da área de enfermagem e saúde (SALLES; BARREIRA, 2010; LINO et al, 2010).

Além da pertinência das áreas de concentração e linhas de pesquisa, a proposta curricular, estabelecida por meio das disciplinas, é parte integrante da proposta dos PPGEnf (BRASIL, 2013)

Dentre o conjunto de disciplinas ofertadas, observou-se as de cunho teórico, buscando reconhecer se a formação didático-pedagógica ocorre em meio às disciplinas dos programas.

O que se observou, foi que todos os mestrados contém disciplinas teóricas voltadas à formação docente, porém uma parcela dos doutorados, não apresenta. Deixando a critério do pós-graduando a busca por conhecimentos que embasem a temática didático-pedagógica. (SOARES; CUNHA, 2010). Corrobora com este achado, estudo realizado em 2015, quanto à formação de doutores em enfermagem no Brasil, em que se percebeu que entre todas as disciplinas curriculares ofertadas, a abordagem mais evidenciada foi acerca da pesquisa, sem a contemplação da temática didático-pedagógica em meio aos principais conteúdos (SCOCHI et al, 2015).

Quando presentes no programa curricular, há uma frequência de Mestrados e Doutorados, com somente uma disciplina didático-pedagógica, seguido de uma frequência representativa de cursos, com duas disciplinas, cabendo salientar que somente dois Mestrados e dois Doutorados apresentam 5 ou mais disciplinas deste aspecto.

Aos Mestrados que em sua totalidade ofertam disciplinas de cunho formativo docente, verificou-se uma minoria de cursos com estas disciplinas de caráter obrigatório, condição aguçada na perspectiva do Doutorado na qual somente 23,3%, contém tais disciplinas como obrigatórias.

A ausência curricular ou a natureza não obrigatória em realizá-las, contrapõe-se à orientação da CAPES (BRASIL, 2002a) em que a proposta curricular tem por uma de suas funções, oferecer as bases de conhecimento ao professor do ensino superior. Aos discentes em que esta formação não ocorre ou que participam de cursos que não há caráter de obrigatoriedade disciplinar, cabe ao aluno contemplar ou não, o acesso ao conhecimento didático-pedagógico das disciplinas não obrigatórias que desenvolvem esta temática, quando assim ofertadas.

Não se trata de responsabilizar ao período de tempo do curso de mestrado ou doutorado, a formação integral do professor de enfermagem, e sim de incluir nesse processo subsídios à docência, com vistas a construção de uma identidade docente em enfermagem.

Para Soares e Cunha (2010), desde a implantação da pós-graduação *stricto sensu* em 1960, esta modalidade de ensino, dentre suas responsabilidades, tem a de formação do professor universitário, porém se analisado sobre uma perspectiva curricular, percebe-se uma omissão dessa formação, por vezes relacionado ao eixo de indução à pesquisa.

Autores (FELLI et al, 2011) tem demonstrado que a inserção mais representativa no mercado de trabalho de egressos dos mestrados e doutorados em enfermagem é a docência e, desde 1980, o título de doutor para professor do ensino superior é um dos requisitos solicitados para o exercício desta função (SOARES; CUNHA, 2010).

Estas são situações que podem ser reflexo da busca pela qualidade dos Programas, considerando que no início do século XXI, estabeleceu-se critérios de valorização do binômio docente-pesquisador, com vistas a formação de um doutor com perfil para a pesquisa (SCOCHI et al 2013).

Para Ventura et al (2011), a docência universitária exige conhecimentos pedagógicos, culturais e científicos com a finalidade de reconhecer as capacidades de aprendizagem, lidar com estudantes de diversas características, bem como responder às demandas de

conhecimento das diretrizes curriculares nacionais, nesse sentido, é cobrado do docente uma capacidade de organização, de sistematização, da mobilização de conhecimentos e da capacidade de desenvolvimento de motivação e reflexão dos estudantes ao aprendizado.

No cerne dessas exigências, cabe ao professor tomar decisões sobre a prática pedagógica que melhor responda a essas demandas. Na enfermagem, não é muito diferente, pois quando verificamos que o perfil ao qual se espera do enfermeiro é aquele crítico, reflexivo que intervém na realidade, buscando a resolução dos problemas de saúde, evidenciam-se as competências e habilidades pedagógicas exigidas do professor.

Na perspectiva de que o docente desenvolva o pensamento e a ação pedagógica, contemplando a formação profissional crítica-reflexiva, Nóvoa (2002) refere que o estímulo para tal concretização, parte da formação, a qual deriva da necessidade de capacitar professores que reflitam sobre sua prática laboral.

Segundo Robazzi et al (2012), o alcance de conhecimentos nos PPGEnf está atrelado também à carga horária e ao tempo despendido ao processo de aprendizagem. Conforme os resultados, há uma diversidade nas cargas entre os Mestrados e entre os Doutorados. O que está normalizado, faz referência ao tempo de duração mínima dos cursos, porém não se descreve a carga horária necessária à obtenção do grau de cada modalidade *stricto sensu* (CAPES,1983).

Por conseguinte, cabe particularmente aos programas, definirem a carga horária necessária à obtenção do grau de Mestre ou Doutor. Com isso, é provável que as diferenças continuem aparecendo quanto a este aspecto.

Nesse contexto, nas disciplinas didático-pedagógicas, cuja carga horária é obrigatória a ser cursada, poucos créditos se destinam a este caráter. No Mestrado, somente treze deles tem essa exigência e, quando presente, ela ocorre com dois, três ou quatro créditos curriculares. Ao Doutorado, evidencia-se sete cursos com tal obrigatoriedade, os quais também atribuem cargas de dois, três ou quatro créditos. Apenas dois Mestrados e dois doutorados solicitam cinco ou mais créditos deste aspecto pedagógico, de caráter obrigatório.

O que se pode inferir acerca das colocações supraexpostas e o pilar de práticas voltadas à formação inicial do docente em enfermagem, é que esse ainda é um terreno nebuloso na pós-graduação *stricto sensu*, embora exista uma tendência a ser um espaço potencial a esse fomento, ainda há uma fragilidade quanto as propostas voltadas à essa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama da pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem brasileira, indica a distribuição assimétrica dos programas nas regiões do País. Ao Sudeste, compete o maior quantitativo de programas institucionalizados, enquanto o Sul e Nordeste vem representados na sequência. Ao Centro-Oeste há um incentivo e a presença desse nível de ensino, embora seja a região com menor representatividade dos programas, enquanto no Norte ela está ausente, quando se trata dos programas que ofertam ambas as modalidades de Mestrado Acadêmico e Doutorado. Tais fatores podem relacionar-se a avaliação da qualidade dos programas realizadas pelas CAPES e à expansão da pós-graduação brasileira que acompanhou o crescimento dos cursos de enfermagem nas instituições de ensino superior.

Com isso, permanecem os desafios na redução desigual no desenvolvimento dos PPGEnf *stricto sensu* no País, bem como o de assegurar aos cursos novos a qualidade da formação que se busca por meio da CAPES, a fim de que componham o mapa dos programas de enfermagem brasileiros, compreendendo uma formação integral de Mestrado Acadêmico e Doutorado nas respectivas regiões.

Nessa conjuntura, os cursos se desenvolvem por meio das linhas de pesquisa e áreas de concentração que representam os temas e linhas científicas as quais os pós-graduandos se debruçam e desenvolvem suas atividades. Revela-se a partir das áreas de concentração uma ínfima parcela destinada à temática de educação na enfermagem, a qual se concentra somente em duas regiões brasileiras, com isso o fomento a uma das intenções da pós-graduação que é a de formação do professor do ensino superior fica minimizado à frente de outras temáticas, não menos importantes, mas que se tornam centrais ao desenvolvimento desta área.

Restam aos programas trabalharem com as linhas de pesquisa vinculadas à formação didático-pedagógica, que embora o seu contingente não seja elevado, é significativa a parcela que se destina a essa produção científica, embora a sua concentração ocorra com disparidades regionais.

Constatou-se que os cursos de Mestrado Acadêmico dos programas, apresentam na totalidade curricular, disciplinas que convergem à formação didático-pedagógica, todavia, essa formação não

é exigência a todos os mestrados, visto que a obrigatoriedade de se cursarem tais disciplinas, não chega nem a metade dos mestrados existentes, ainda assim, a carga horária destinada a essa formação é pequena se comparada à carga obrigatória exigida na maioria dos Mestrados.

Nos doutorados, os números revelam a existência de parte deles, sem disciplinas teóricas didático-pedagógicas e aos que contém essa vertente formativa, somente sete dos trinta participantes do estudo, trabalham com essas disciplinas de caráter obrigatório a ser cursado, com a maior parte deles ofertando tais disciplinas, como optativa a serem cursadas. Ficando a critério do pós-graduando, de sua linha de pesquisa, área de concentração e das normas de desenvolvimento e organização do programa, a realização ou não dessas disciplinas de caráter não obrigatório.

Esse quadro demonstra que não há uma harmonização ou operacionalização quanto às práticas voltadas à formação do professor do ensino superior, nos PPGEnf brasileiros. Nesse meio, a pedagogia universitária em enfermagem abre espaço para o exercício de professores com identidades variadas, a depender da formação individual de cada um, seja ela realizada por meio de cursos de licenciatura, de formações *lato sensu*, de cursos de aperfeiçoamento.

É preciso reavaliar o papel da pós-graduação, da avaliação dos cursos, bem como propor diretrizes que institucionalizem nessa modalidade de ensino, a formação do professor universitário, a fim de que o ensino de qualidade seja contemplado, consoantes às diretrizes curriculares nacionais e à consolidação das políticas de saúde.

REFERÊNCIAS

BACKES, V.M.S. et al. Expressões Do Conhecimento Didático Do Conteúdo De Um Professor Experimentado De Enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, v.22, n.3, p. 804-10, 2013.

BAPTISTA, M.N.; CAMPOS, D.C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências**: Análise quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p.299.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução CNE/CES n° 3 de 7 de

Novembro de 2001, Brasília, DF, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p.37. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em 11 de nov. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, 29 de Novembro, p. 10369, 1968. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm> Acesso em 11 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Infocapes: Boletim informativo da CAPES**. v.10, n, 1, jan-mar. Brasília, 2002. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_1_2002.pdf> Acesso em 03 de nov. de 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Agenda nacional de prioridades de pesquisa em saúde**. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 68 p.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2013**. Área da Enfermagem. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Enfermagem_doc_area_e_comiss%C3%A3o_att08deoutubro.pdf> Acesso em 09 de nov. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR (CAPES). Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Resolução n.º 05, de 10 de Março de 1983. Diário Oficial da União de 23 de Março de 1983. Brasília, seção I, p. 4736. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf>. Acesso em 11 de nov.2015.

CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. Formação Pedagógica na Pós-Graduação *stricto sensu* em saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.18, n 6, p. 1647-56, 2013.

ERDMANN, A.L.; FERNANDES, J.D.; TEIXEIRA, G.A. Panorama da Educação em Enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, v.2, (supl), p.89-93, 2011.

FELLI, V.E.A. et al. Perfil de egressos da Pós-Graduação stricto sensu na área de Gerenciamento em Enfermagem da EEUSP. **Rev. Esc. Enferm USP**, v.45, (Esp), p.1566-73, 2011.

LINCH, G.F.C; RIBEIRO, A.C.;GUIDO, L.A. Programa de pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria: trajetória e resultados. **Rev. Gaúcha Enferm**, v.34, n.1, p.147-54, 2013.

LINO, M.M. et al. Análise da produção científica dos grupos de pesquisa em Educação em enfermagem da região Sul do Brasil. **Texto Contexto Enferm**, v.19, n.2, p. 265-73, 2010.

MARTINS, F.A.S.; AZEVEDO, M.T.M.D.; NONATO, S.P. Docentes em Formação e as significações produzidas em torno do ensino superior. **Revista Docência do Ensino superior**, v.4, p. 137-66, 2014.

MENEGAZ, J.C. et al. O bom professor na área de saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, v.8, n. 4, p. 1048-56, 2014.

NETO, A.C.; CASTRO, A.M.D.A. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v.38, n.2, p.339-62, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

ROBAZZI, M.L.C.C. et al. Cursos de mestrado acadêmico na área de enfermagem: análise da carga horária. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.20, n.6, 08 telas, 2012.

SALLES, E.B.; BARREIRA, I.A. Formação da comunidade científica de enfermagem no Brasil. **Texto Contexto Enferm**, v. 19, n.1, p. 137-46, 2010.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

SCOCHI, C.G.S. et al. Doutorado em enfermagem no Brasil: formação em pesquisa e produção de teses. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. v.23, n.3, p. 387-94, 2015.

SCOCHI, C.G.S. et al. Pós-graduação Stricto Sensu em Enfermagem no Brasil: avanços e perspectivas. **Rev. Bras. Enf.** Brasília, v.66, n. spe, p.80-9, 2013.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do Professor: A Docência Universitária em Busca de Legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SUCUPIRA, N. Parecer Conselho Federal de Educação nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, Dez. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>.

VENTURA, M.C.A.A. et al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, v.3, n.5, p.95-102, 2011.

5.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DE DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENFERMAGEM

Katheri Maris Zamproga¹
Vânia Marli Schubert Backes²

Resumo: a docência no ensino superior é atividade complexa, que requisita competências pedagógicas para atuar, não se baseia somente no domínio de um conteúdo. O processo de formação pode ter como base a pós-graduação *stricto sensu*, ancorado no reconhecimento de que as ciências pedagógicas são fundamentais ao trabalho efetivo no ensino em saúde. Este trabalho objetivou caracterizar as disciplinas dos currículos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, voltadas à formação didático-pedagógica. Pesquisa quantitativa, exploratória-descritiva, de análise documental no currículo dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* e nos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas. Contou com a participação de 30 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem e análise de 53 planos de ensino. Os dados foram organizados em planilhas no software *Microsoft Excel*. A análise de dados ocorreu por estatística descritiva, por meio de cálculos de frequência relativos e absolutos. Os resultados foram representados por tabelas. Apresentaram-se características quanto ao currículo dos programas, bem como as temáticas, conteúdos, estratégias de ensino e autores referenciados nas disciplinas didático-pedagógica. Há grande variedade entre os currículos acerca das disciplinas didáticas-pedagógicas fundamentais, bem como dos conteúdos a serem desenvolvidos. Quanto aos autores referenciados, a maioria provém da área educacional. Evidenciou-se uma necessidade de desenvolver nessa modalidade de ensino uma cultura de valorização sobre a dimensão do ensino ao ser docente no intuito de fortalecer e quali-

1. Enfermeira, Mestranda em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CNPQ. Membro do Grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde.

2. Doutora em Enfermagem. Professora do Departamento de Enfermagem e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde.

ficar as propostas curriculares quanto aos saberes deste exercício em enfermagem.

Palavras-chaves: Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. Formação Docente. Enfermagem. Formação pedagógica. Pós-graduação.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira, na modalidade *stricto sensu*, desenvolve programas de Mestrado e Doutorado e como forma de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem do pós-graduando, há uma flexibilização do aluno em organizar-se academicamente. Para cumprir com esse processo, é preciso realizar um número de créditos pré-determinados, consoantes às disciplinas da proposta curricular, as quais tem o papel de desenvolver os assuntos em profundidade (SUCUPIRA, 1965) conforme a área de concentração vinculada ao objeto de estudo do aluno. Esse processo é segmentado em dois momentos, caracterizando o primeiro por frequência às aulas, disciplinas e, finalmente, pelo desenvolvimento de uma pesquisa (SOARES; CUNHA, 2010a).

As finalidades da pós-graduação foram expressas no Parecer 977/65, o qual definiu os cursos de pós-graduação, assim como no I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que apresentou dentre seus objetivos, a capacitação de pesquisadores e do docente universitário (SUCUPIRA, 1965; BRASIL, 1975). Contudo, Soares e Cunha (2010a) afirmam que embora exista uma finalidade voltada ao desenvolvimento docente, em geral, a estrutura dos cursos tem enfatizado o desenvolvimento da pesquisa, atrelando-se à inobservância nesses documentos de elementos pedagógicos à formação do pós-graduando.

A exemplo disso, tem-se o ensino básico brasileiro que na sua legislação, autoriza o exercício da docência no nível básico, a partir de uma formação pedagógica específica em licenciatura. Mas se tratando do ensino superior, não há uma exigência ao encontro dessa proposta. Com isso, faz-se alusão de que o domínio do conhecimento específico, técnico, propicia ferramentas suficientes a um processo de ensino-aprendizagem, isto posto, é esparso o programa de pós-graduação que propicia a formação para a docência na ciência que lhe corresponde e, por vezes, quando ela existe, é reprodução dos programas de ensino,

com abordagens mais tradicionais, revelando teorias e técnicas de aprendizagem (CICILLINI, 2010).

Entretanto, à pós-graduação *stricto sensu*, independentemente de sua área, é concebido um papel de preparo à docência, considerando a finalidade a qual ela se propôs e a exigência do título de Mestre e/ou Doutor para ascender ao ensino universitário. Na enfermagem, estudos evidenciam um interesse dos enfermeiros sobre a pós-graduação, pois consideram que cumpriria com a formação ao exercício docente (BACKES et al, 2014).

A importância dessa formação ancora-se no reconhecimento de que as ciências pedagógicas são fundamentais ao trabalho efetivo no ensino em saúde, visto que organiza e conduz o decurso metodológico. Contudo, para uma aprendizagem efetiva, não basta que o professor trabalhe somente a partir dos objetivos do conhecimento dos conteúdos fragmentados, é importante levar em conta a finalidade que o plano de ensino de sua disciplina visa alcançar, bem como, reconheça e trabalhe com as especificidades individuais, quanto à atividade cognoscitiva dos discentes e que compreenda sobre as etapas e a estrutura do processo educativo (GONZÁLEZ et al, 2012).

A essencialidade desses elementos à prática docente em saúde ecoa à formação do enfermeiro que se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e no Sistema Único de Saúde (SUS), os quais esperam por profissionais que trabalhem a partir de um conceito ampliado de saúde, que atendam à integralidade da atenção e à humanização. Para isso, é necessário valorizar a subjetividade, bem como propor ao discente o desenvolvimento de habilidades técnicas, de reflexão sobre a realidade, de conteúdos que trabalhem o sistema de saúde, estabelecendo uma coerência didático-pedagógica na graduação em enfermagem quanto às DCN e às políticas em saúde, que ainda é um desafio às Instituições de Ensino Superior brasileiras (FERNANDES et al, 2013).

A partir desse panorama, verifica-se que a atividade docente é uma prática complexa, interligada por conhecimentos, habilidades e atitudes. Para exercer essa prática em enfermagem, a atividade do professor consiste em combinar elementos orientados pedagogicamente, segundo um processo que não seja totalmente técnico, mas também reflexivo, que tenha a justa medida entre o domínio do conteúdo e da didática em saúde (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011). Quando em sua formação não há um preparo pedagógico, é possível que essa combinação se perca e que o mesmo passe a reproduzir práticas docentes vivenciadas em momentos anteriores.

Cabe destacar o reconhecimento e a conformidade quanto à formação de professores não ocorrer somente em planos concretos, em propostas de cursos ou de forma institucionalizada. Mas além disso, ela é transversal ao sujeito e ocorre continuamente em suas relações, indo desde suas vivências e educação familiar, cultura e relações, até uma trajetória formal, acadêmica, mantida na sua atividade profissional (CUNHA,2013).

Tendo essa clareza, este estudo enfocou a tendência formal de ensino, pautado nas premissas e finalidades do *stricto sensu*. Concebendo-o, portanto, como espaço da formação inicial do professor do ensino superior, visto a compreensão de que a esta, cabem os processos institucionais da formação de um profissional, gerando a possibilidade e o reconhecimento de sua atividade (CUNHA,2013).

De enfoque mais central, um estudo na área de enfermagem de 2007 a 2011, demonstrou crescimento de 59,3% na expansão dos programas, viabilizando substancial aumento de mestres e doutores titulados na área (SCOCHI et al, 2013). Em 2010 e 2011, houve a titulação de 306 Doutores e 1275 Mestres (Mestrado Acadêmico). Expansão que tende a ascender, considerando as metas do PNPG 2011-2020, quanto o aumento dos titulados nesse tempo (BRASIL, 2010), viabilizando a inserção ao trabalho no ensino superior em enfermagem.

Assim, na tentativa de compreensão das dimensões da formação dos professores da categoria, este estudo direciona o foco de investigação para a pós-graduação *stricto sensu*, por meio do objetivo em caracterizar as disciplinas dos currículos dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, voltadas à formação didático-pedagógica.

MÉTOD

Trata-se de uma pesquisa de análise documental, exploratória-descritiva, transversal, com abordagem quantitativa. A análise documental ocorreu nos currículos dos PPGEnf *stricto sensu* e nos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas destes currículos. Este tipo de pesquisa utiliza o documento como fonte primordial para extrair, organizar dados e interpretá-los, com vistas ao cumprimento do objetivo da investigação, ao final, obtém-se a representação dos conteúdos documentais, de forma diferenciada do conteúdo original (BAPTISTA; CAMPOS, 2010).

A exploração é a escolha para o reconhecimento de um contexto pouco conhecido. Aliada à descrição e ao corte transversal, permite o

alcance de maior entendimento do objeto de pesquisa em um determinado momento histórico (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Tal delineamento quantitativo, definiu-se principalmente na tentativa de demonstração e representação dos achados, favorecendo o alcance de inferências por meio da frequência, quantidade e intensidade das disciplinas didático pedagógicas do contexto curricular dos Programas de Pós-graduação, bem como dos seus planos de ensino, quanto à denominação, seus conteúdos, estratégias de ensino e autores indicados nas referências.

Esse desenho de estudo utilizou o raciocínio dedutivo, o qual levou à compreensão das situações, visto que se observou uma tendência ou um padrão da organização dos programas curriculares e dos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas, que a partir disso, afirmou-se algo de maneira generalizada.

Para seleção da amostra do estudo, utilizou-se a não probabilística, intencional, pela tomada de decisão por características da pesquisa. Essa definição favoreceu a decisão proposital acerca da seleção dos participantes do estudo considerados elementos potenciais, representativos aos resultados (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para a definição da amostra e no intuito de delimitar suas características de inclusão, consideraram-se os Programas de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu brasileiros, que apresentaram ambas as modalidades de Doutorado e Mestrado Acadêmico, recomendados e reconhecidos pela CAPES, destacados na grande área definida por Ciências da Saúde, na área de Enfermagem, constituindo a amostra deste estudo em um total de 30 programas. O alcance dessa relação, ocorreu via website da CAPES e este total constituiu a primeira etapa do estudo, quanto a análise das propostas curriculares dos programas brasileiros.

Para a etapa de caracterização dos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas, dos 30 Programas, onze (11) apresentaram planos de ensino disponíveis, seja no site do Programa de Pós-Graduação ou na Plataforma Sucupira. O restante dos Programas (19), realizou-se contato via e-mail institucional, enviado à secretaria do programa, para disponibilizar os Planos de Ensino correspondentes às disciplinas previamente selecionadas pela pesquisadora.

Desses 19, dezesseis enviaram os planos de ensino solicitados; um eximiu-se em participar do estudo; um não respondeu ao contato

efetuado via e-mail e telefone e um, não disponibilizou em tempo hábil, destinado à coleta de dados, os planos solicitados.

Assim, totalizaram-se 27 PPGEnf que os planos de ensino foram alcançados, perfazendo 53 disciplinas teóricas, didático-pedagógicas.

Para seleção dos planos de ensino, buscou-se como critério de inclusão, as disciplinas de caráter teórico, que apresentassem na sua denominação, variações dos termos como, didática, pedagogia, docência, metodologia, ensino, aprendizagem, estratégias de ensino; abordagens de ensino; educação, currículo, competências, planejamento do ensino, políticas de educação, tecnologias na educação, educação permanente. Após selecionar a disciplina conforme determinação nominal, fez-se leitura da ementa da disciplina para inclusão ou não como plano de ensino do estudo.

Excluíram-se do estudo, aqueles que na leitura da ementa, apresentaram aspectos relacionados à educação para a saúde, no que tange o aspecto de promoção, recuperação e tratamento da saúde, inseridos na assistência em enfermagem.

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a maio de 2015, por meio de formulário guia (Apêndice B), através de variáveis dicotômicas, quantitativas discretas e qualitativas nominais.

Primeiramente, a busca realizou-se em documentos de caráter público, disponíveis na Plataforma Sucupira, ferramenta criada na intenção de coletar informações, bem como realizar análises e avaliações, servindo de referência ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), podendo ser acessada via endereço de rede: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

Na plataforma, observou-se as variáveis quanto à presença ou ausência de disciplinas curriculares didático-pedagógicas ofertadas no mestrado acadêmico e doutorado de cada programa, denominação destas disciplinas e número de disciplinas didático-pedagógicas em cada currículo.

Posteriormente, a coleta ocorreu nos planos correspondentes às disciplinas selecionadas pela pesquisadora. Nestes observaram-se as variáveis quanto ao caráter obrigatório ou não obrigatório das disciplinas didático pedagógicas; conteúdo abordado; estratégia de ensino utilizada e autores indicados nas referências.

Estes foram capturados pela busca *online* nos *sites* específicos dos programas e quando não disponíveis, buscou-se contato com a secretaria do PPGEnf, por meio de telefone e endereço eletrônico, disponível no site do programa e/ou na Plataforma Sucupira, a fim de que disponibilizassem via correio eletrônico e, às secretarias que quando

solicitadas não emitiram os mesmos, realizou-se contato com o respectivo coordenador, via correio eletrônico, por meio de carta convite (Apêndice A).

O conteúdo foi coletado e organizado em planilhas no software *Microsoft Excel*. Analisados por análise estatística descritiva básica, aplicando cálculos de frequência absoluta e relativa, por meio de percentuais e médias para mensurar as variáveis definidas no formulário guia e sintetizar os dados (POLIT; BECK, 2011).

Às variáveis dicotômicas e quantitativas discretas, realizou-se o cálculo de frequência sem necessidade de organização prévia do material. Aos dados do grupo de variáveis qualitativas nominais, constituídos por questões abertas do formulário guia, realizou-se uma organização e agrupamento preliminar de respostas afins antes do cálculo de frequência.

Tais informações foram organizadas e apresentam-se em gráficos, quadros e tabelas. Considerando o caráter do estudo documental e o não envolvimento de seres humanos na pesquisa, não houve a necessidade deste estudo ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, contudo, os preceitos éticos contidos na resolução do Comitê de Ética em Pesquisa 466/12 foram respeitados.

RESULTADOS

Analisaram-se 30 propostas curriculares referentes a todos os PPGEnf *stricto sensu*. Desses, alcançou-se os planos de ensino de 27 programas, totalizando 53 planos de ensino referentes às disciplinas de cunho teórico, didático-pedagógico, sendo 11 exclusivas ao Mestrado e 7 ao Doutorado. Em comum a ambos os níveis, tem-se um total de 35 planos. A partir desses, agrupamentos foram realizados a fim de se ter mais clareza sobre o que se propõe à formação de professores nos currículos dos Programas em Enfermagem.

Destaca-se que dos 30 Doutorados existentes, 4 (13,3%) não apresentam disciplinas didático-pedagógicas, aos que contemplam, configuram-se em 7 (23,3%) os que apresentam tais disciplinas, de caráter obrigatório a serem cursadas. Quanto aos Mestrados, 100% deles apresentam pelo menos uma disciplina didático-pedagógica, sendo 13 (43,3%) os que propõe estas, de caráter obrigatório.

Com a imersão nas propostas curriculares dos programas, reconheceu-se as disciplinas didático pedagógicas existentes nos 27 programas do estudo, conforme explicitado na Tabela 4, a qual destaca

os resultados das variáveis das temáticas de denominação dessas disciplinas e o número de programas correspondentes a elas.

Tabela 4 - Distribuição da temática das disciplinas de conteúdo didático-pedagógico por Programa de pós-graduação em enfermagem brasileiro stricto sensu no ano de 2015.

Denominação temática das disciplinas didáticas-pedagógicas	Programas n (%)
Prática Docente Em Saúde e Enfermagem	12 (44,4)
Metodologia do Ensino em Enfermagem	6 (22,2)
Abordagens do Ensino	4 (14,8)
Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário	4 (14,8)
Perspectivas Teórico- Metodológicas do Processo Ensino-Aprendizagem	4 (14,8)
Tópicos Especiais de Educação	4 (14,8)
Metodologias Ativas De Ensino	2 (7,4)
Currículo em Saúde	2 (7,4)
Educação à Distância	1 (3,7)
Ética e Formação para Docência em Saúde	1 (3,7)
Fundamentos Didático-Pedagógicos	1 (3,7)
Ensino de Administração em Enf.	1 (3,7)
Didática e Comunicação	1 (3,7)
Tecnologias Na Educação	1 (3,7)
Epistemologia do Professor e Ação Docente	1 (3,7)
Políticas De Educação	1 (3,7)
Teoria do Conhecimento e Educação	1 (3,7)
Ensino Aprendizagem Fundamental em Enfermagem	1 (3,7)
Gestão na educação em Saúde e Enfermagem	1 (3,7)
Abordagem Crítico-Social No Processo De Educação	1 (3,7)
Formação e Desenvolvimento Docente e Profissional em Saúde e Enfermagem	1 (3,7)
Educação e Saúde	1 (3,7)
Educação no Trabalho	1 (3,7)

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

Observa-se a prevalência das disciplinas acerca da Prática Docente em Saúde e Enfermagem, seguido de Metodologia do Ensino em Enfermagem. As temáticas de Abordagens de Ensino, Processo de Ensino-Aprendizagem Universitário, Perspectivas Teórico-

Metodológicas e Tópicos Especiais de Educação, destacaram-se, cada uma, em 14,8% dos programas.

Metodologias Ativas evidenciaram-se em somente 7,4% dos programas, assim como a temática do currículo em saúde. Ainda, faz-se a leitura que outras temáticas tem aparecido individualmente, abordando questões, como educação à distância, ética na formação em saúde, tecnologia, dentre outros elementos.

Na Tabela 5, verifica-se a frequência dos conteúdos disciplinares, tendo maior destaque a Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem, seguido por um percentual representativo acerca das Estratégias de Ensino-Aprendizagem; Tendências Pedagógicas em Saúde e Enfermagem; Questões Políticas da Formação em Saúde e Projeto Político Pedagógico, porém, é importante salientar que não há um conteúdo específico transversal a todos os planos de ensino.

Ainda, evidenciaram-se outros conteúdos pertinentes à saúde que são pilares regulatórios da educação no País e de direcionamento à formação, porém com uma frequência em poucos planos de ensino, como por exemplo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, presente em somente 15% e as Diretrizes Curriculares Nacionais em 17% deles. Chama atenção que junto das Metodologias Ativas de Ensino, a formação para o SUS teve menor destaque entre os conteúdos abordados, apresentando-se somente em 5,7% das 53 disciplinas.

Tabela 5 - Distribuição de conteúdo referente aos planos de ensino das disciplinas didáticas-pedagógicas dos Programas de pós-graduação stricto sensu em enfermagem brasileiros em 2015.

Conteúdos	Número (n)	Planos de Ensino (%)
Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem	24	45,3
Estratégias de Ensino-Aprendizagem	19	35,8
Tendências Pedagógicas em Saúde e em Enfermagem	16	30,2
Planejamento do Ensino	15	28,3
Aspectos Políticos da Formação em Saúde	14	26,4
Projeto Político Pedagógico	13	24,5
Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior na Saúde	9	17,0
Currículo	9	17,0
Lei das Diretrizes e Bases da Educação	8	15,1
Metodologia Problematizadora	7	13,2
Educação Permanente em Saúde	7	13,2
Tecnologias nas Atividades Educativas	7	13,2
Papel dos Professores	5	9,4
Formação Inicial do Docente em Saúde e Enfermagem	5	9,4
Comunicação no Ensino	5	9,4
Plano de Ensino	5	9,4
Paulo Freire e a Educação	5	9,4
Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	4	7,5
Pesquisas do Ensino em Enfermagem	4	7,5
Gestão do Processo Formativo e Educativo	4	7,5
Conceitos de Habilidades e Competências	4	7,5
Educação à Distância	4	7,5
O Pensamento Crítico e Reflexivo na Formação	4	7,5
Metodologias Ativas no Ensino	3	5,7
Formação Para o SUS	3	5,7

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

Como forma de discorrer e trabalhar sobre esses conteúdos, as estratégias de ensino, conforme destacadas na Tabela 6, demonstram-se em sua maioria, representadas pela aula expositiva-dialogada (67,9%), realização de seminários (37,7%), leituras (30,4%), atividades em grupo (28,6%) e discussões (28,6%). Outras estratégias evidenciaram a elaboração de estudos dirigidos (10,7%), manuscritos (8,9%), portfólio-reflexivo (8,9%) e reflexões (7,1%). Estratégias como elaborar proposta de aula, estiveram presentes em 12,5% dos planos, já a estratégia de ministrar aula, representou-se em 3,6%.

Tabela 6 - Distribuição de estratégias de ensino referente aos planos de ensino das disciplinas didáticas-pedagógicas dos Programas de pós-graduação stricto sensu em enfermagem brasileiros em 2015.

Estratégias de Ensino	Planos de Ensino Número (n)	Planos de ensino Frequência (%)
Aula Expositiva-Dialogada	36	67,9
Seminário	20	37,7
Leitura	17	32,1
Atividade em Grupo	16	30,2
Discussão	16	30,2
Elaboração de Plano de Aula	7	13,2
Uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem	6	11,3
Estudos Dirigidos	6	11,3
Elaboração de Manuscrito	5	9,4
Elaboração de Portfólio Reflexivo	5	9,4
Elaboração de Reflexões	4	7,5
Simulações	3	5,7
Estudo-Independente	3	5,7
Metodologias Ativas de Ensino- Aprendizagem	3	5,7
Ministrar Aula	2	3,8

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

Finalmente, na Tabela 7, dispõem-se os autores referenciados em mais de um programa, evidenciando a base teórica de formação à docência, indicadas nos planos de ensino deste estudo, seja em

disciplina de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado em enfermagem. Nesta listagem contém os autores com maior frequência nos planos de ensino, como por exemplo, as obras de Paulo Freire com destaque de 45,3% nos planos, seguido de Philippe Perrenoud, com 37,7% e, posteriormente, Selma Garrido Pimenta, Antoni Zabala e Bordenave e Pereira, com 24,5%, conforme explicitado abaixo:

Tabela 7 - Autores referenciados segundo planos de ensino de disciplinas didáticas-pedagógicas dos Programas de pós-graduação em enfermagem stricto sensu de 2015.

Autores	Planos de Ensino n (%)	Programas n (%)
FREIRE, Paulo	24 (45,3)	16 (59,3)
PERRENOUD, Philippe	20 (37,7)	16 (59,3)
PIMENTA, Selma Garrido	13 (24,5)	10 (37,0)
ZABALA, Antoni	13 (24,5)	12 (44,4)
BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A.M.	13 (24,5)	12 (44,4)
MASETTO, Marcos Tarciso	12 (22,6)	11 (40,7)
MORIN, Edgar	11 (20,8)	9 (33,3)
LIBÂNEO, José Carlos	11 (20,8)	11 (40,7)
ANASTASIOU, Léa Graças C.	9 (17)	8 (29,6)
DEMO, Pedro	9 (17)	9 (33,3)
CECCIM, Ricardo Burg	8 (15,4)	6 (22,2)
VEIGA, Ilma P.A,	6 (11,3)	6 (22,2)
GADOTTI, Moacir	6 (11,3)	6 (22,2)
CUNHA, Maria Isabel	6 (11,3)	6 (22,2)
ALVES, Lynn	6 (11,3)	4 (14,8)
ALVES, Rubem	6 (11,3)	6 (22,2)
BERBEL, Neusi Aparecida N.	5 (9,4)	5 (18,5)
BASTABLE, Susan Bacorn	5 (9,4)	4 (14,8)
ROSITA, Saupé	5 (9,4)	5 (18,5)
LUCKESI, Cipriano C.	4 (7,5)	4 (14,8)
PRADO, Marta Lenise do et al	4 (7,5)	3 (11,1)
DELORS, Jacques et al.	4 (7,5)	4 (14,8)
HADDAD, Ana Estela et al.	4 (7,5)	2 (7,4)
MORAN, José Manuel	4 (7,5)	4(14,8)

Fonte: ZAMPROGNA (2015).

DISCUSSÃO

Os resultados mostram que embora exista a presença de Doutorados com currículos contendo disciplinas didático-pedagógicas, não há uma exigência sobre o desenvolvimento dessa temática na pós-graduação em enfermagem, principalmente porque em quatro deles não houve a presença dessas, e aos que as propõe, são poucos os que definem como obrigatórias à obtenção do título de Doutor, corroborando com Soares e Cunha (2010b) quando afirmam de que ao professor de educação superior, não há uma exigência das políticas públicas voltadas aos saberes docentes e ao processo de ensino-aprendizagem.

Há de se considerar nesse cenário que a CAPES em 2010, no intuito de alcançar a excelência quanto a formação de pesquisadores no Brasil, apresentou uma série de competências ao perfil do doutor em enfermagem, apontando aspectos, como domínio abrangente e profundo em uma determinada temática em enfermagem; promoção de caminhos de conhecimento em enfermagem; desenvolvimento de habilidades à pesquisa; desenvolvimento da expertise nos diversos métodos científicos; exercício do processo educativo, com vistas a formação de novos pensadores em enfermagem e, finalmente, capacidade de construção de uma carreira científica (BRASIL, 2010a).

Aliado a isso, os critérios internacionais definidos pela International Network for Doctoral Education in Nursing sugerem aos programas de doutorado o caminho da ciência e investigação. Sendo assim, é esperado que nesta modalidade de ensino, o estímulo à formação do pesquisador e o desenvolvimento curricular que provém mais ferramentas à capacitação em pesquisa, seja fortemente impulsionado (KIM et al, 2006).

Nesse contexto, cabe destacar o estágio supervisionado de docência, pois a sua atuação perpassa a todos os programas, de acordo com o Art.17 da CAPES:

O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (BRASIL, 2002b, pg.8).

Contudo, essa proposição da maneira que está posta, ainda não condiz com uma formação voltada a todos os discentes, visto ser uma

atividade obrigatória ao Mestrando ou Doutorando que é bolsista. Ainda, corroborando com Ribeiro e Cunha (2010), por ser uma atividade de responsabilidade dos programas e seus orientadores, não há um consenso sobre esta formação, podendo seus objetivos, esvaírem-se e, por vezes, associarem-se à pesquisa do pós-graduando, sendo comum ao aluno adentrar em sala de aula para relatar sobre sua investigação, afastando-o dos desdobramentos e condições da docência.

Nas definições da CAPES, o estágio de docência é considerado parte integrante da formação do pós-graduando, colaborando principalmente na formação à docência. No entanto, surgem questionamentos quando essa atividade torna-se central à formação pedagógica, se ela tem dado conta deste cunho formativo, pois nas indicações da CAPES, há uma série de definições, como por exemplo, ao docente que comprovar atividades no ensino superior, será dispensado do estágio de docência, bem como, aos programas que possuírem ambos os níveis de Mestrado e Doutorado, a obrigatoriedade se restringe ao doutorado. Com isso, há um descompasso entre a formação dos pós-graduandos no que tange o estágio de docência, ainda, ao dispensar àqueles que já atuam no ensino superior como docente, do estágio docente, pode-se compreender que o estágio de docência se reduz ao dar aula e não a uma atividade de reflexão sobre o próprio exercício docente (CORRÊA; RIBEIRO, 2013b; BRASIL, 2002b).

Em meio a essa conjuntura, os resultados demonstraram que a totalidade dos Mestrados em enfermagem, propicia alguma disciplina de cunho didático-pedagógico, mesmo que o número dos que condicionam a realização de pelo menos uma delas à obrigatoriedade, não chegue nem à metade dos Mestrados contabilizados nos programas. No entanto, para a CAPES (2014a) os objetivos que justificam a necessidade dos Mestrados, bem como dos Doutorados, inclui três aspectos, como o estímulo ao desenvolvimento científico por meio do preparo de pesquisadores, o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores e a formação de professores competente ao ensino básico e superior, garantindo constante melhoria da qualidade.

Dessa forma, ao considerarmos os dados supracitados dos aspectos disciplinares dos Mestrados, voltados a não exigência em realizar determinadas disciplinas didático-pedagógicas na maioria deles, salienta-se uma lacuna na proposta curricular stricto sensu em enfermagem, pois a discussão e reflexão sobre a atuação docente no ensino específico em enfermagem que incluía todos os mestrandos fica impossibilitada, corroborando com a ocupação de pós-graduandos em espaços educativos, que concluem sua formação, sem conhecimento das

práticas de ensino-aprendizagem, de formação pedagógica (MAISSIAT; CARRENO, 2010; LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015). Por conseguinte, a formação docente fica construída na trajetória profissional, na inserção de diferentes espaços, embasada nas demandas profissionais e individuais (PEREIRA; MEDEIROS, 2011).

Não se trata de eliminar a trajetória individual, nem a experiência profissional, pelo contrário, pois o exercício docente envolve outros aspectos além do conhecimento advindo do preparo formal. O docente constrói seu conhecimento pedagógico, implicado num processo sistemático de envolvimento coletivo, de reflexão, de troca, considerando a formação inicial, o espaço institucional, concepções pessoais, apropriação de conhecimentos prévios. Portanto, a construção do professor também se faz na prática cotidiana, tornando-se fator fundamental ao trabalho pedagógico (ISAIA; BOLZAN, 2004).

É na busca de um processo de ensino que contemple as dimensões ao exercício docente universitário que tornam-se necessárias condições de capacitações, qualificações e de desenvolvimento docente quanto a especificidade pedagógica. O que existe nos currículos dos programas e que consubstancia uma oportunidade real de aproximação de conteúdos didático-pedagógicos, evidencia-se nos resultados quanto a listagem dessas disciplinas.

De acordo com os dados apresentados (Tabela 4), percebe-se uma heterogeneidade das disciplinas, a começar pela própria denominação. Para GIL (2007), a denominação é informação importante do plano de uma disciplina o qual evidencia o planejamento curricular institucional, que envolve o corpo docente, especialistas na área e define os objetivos da instituição e o perfil da formação discente.

A disciplina que mais despontou foi a de Prática Docente em Saúde e Enfermagem. A partir da nomenclatura, tendo em vista que esse é um dado bruto, de dominação ampla, o que é possível de inferir é a intenção de alguns programas na capacitação aos pós-graduandos, sobretudo acerca da prática docente que abrange uma gama de problemas situacionais que exigem a tomada de decisões, acompanhadas de valores individuais, sentimentos, incertezas (NÓVOA, 2002).

Sequencialmente, observa-se a disciplina de Metodologia do Ensino em Enfermagem, mesmo que sua frequência apresente-se pequena entre os programas, de acordo com Gil (2007), é possível que alguns cursos estejam trabalhando os procedimentos para que o professor alcance seus objetivos, esclarecendo acerca da elaboração dos planos de ensino, formulação, conteúdos, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem.

No entanto, em ambas as disciplinas destacadas, percebe-se que não há uma distribuição homogênea entre os programas, revelando as mais diferentes temáticas quanto os saberes da docência em enfermagem. Análise procedente aos outros dados, pois, ao que se observa, elementos como metodologias ativas, currículo, questões éticas na docência, comunicação, tecnologias e políticas educacionais, gestão da educação, dentre outras, apareceram esporadicamente nos currículos pesquisados.

Estes elementos, expressam temáticas importantes a serem inseridas na formação do professor em enfermagem, porém se expõem em uma pequena representatividade, fomentando o debate sobre em que momento tais assuntos serão discutidos? Estão inseridos em conteúdos de disciplinas de denominação generalizada? Outras atividades são desenvolvidas para suprir essa demanda?

Para Cunha (2010), essa diferenciação entre os currículos suscita o reconhecimento da necessidade de saberes próprios do professor em sua área, todavia, se apresentam dispersos, visto que não há um reconhecimento legítimo dos saberes docentes à profissão em si.

Para confirmar o que está presente nos planos de ensino didáticos-pedagógicos, mesmo que também se apresentem de forma distinta entre os currículos, cabe destacar os conteúdos de maior frequência.

De acordo com Masetto (2012) para o ensino superior, há uma série de competências, dentre elas, o domínio da área pedagógica, integrando o conceito de processo de ensino-aprendizagem; concepção curricular e sua integração disciplinar; a compreensão da relação entre os discentes e o docente-discente; tecnologias educacionais; o processo avaliativo e suas concepções e, finalmente, o planejamento do ensino.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem representou o conteúdo de maior frequência, visto ser uma competência que suscita questionamentos, em que por vezes, é realizada como um juízo de valores em resposta à quantificação dos alunos, considerando a concepção tradicional de ensino, gerando posturas de classificação, aprovação ou reprovação (VASCONSELOS; BACKES; MARTINI, 2011).

À medida que as mudanças nas concepções pedagógicas ocorrem, a avaliação precisa assumir dimensões voltadas ao processo de aprendizagem, principalmente no que tange a área da saúde, que vem tomando uma postura transformadora, de desenvolvimento de competências e atitudes críticas, voltados à viabilização do trabalho no SUS (VASCONSELOS; BACKES; MARTINI, 2011). Dessa forma, a

avaliação tornou-se um desafio à enfermagem, exigindo que fosse repensada e trabalhada na formação dos professores na área.

Motivo pelo qual, o conteúdo acerca das tendências pedagógicas em saúde e enfermagem, também evidencia-se como o terceiro mais frequente nos planos pesquisados.

Ainda, observa-se nos resultados, as estratégias de ensino aprendizagem, com grande representatividade. A importância que este conteúdo seja pauta dos planos de ensino está na aprendizagem significativa que este conhecimento, posto em prática pelo professor, gera no discente. Tal assunto, quando fomentado na formação do pós-graduando, colabora na compreensão e aprofundamento desse processo e sobre o que é objetivo de aprendizagem ao ensino superior (MASETTO, 2012).

Como forma de promover uma estratégia de ensino significativa, discussões que abordam metodologias ativas vem sendo conduzidas na área da saúde (PRADO et al, 2012; SOBRAL et al, 2012), todavia, a sua representatividade foi pequena se comparada ao conjunto dos planos de ensino. Entretanto, a sua proposta de ensino demanda estratégias de participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, essencial ao desenvolvimento crítico e reflexivo, evidenciando elementos que atendem às necessidades de transformação em saúde almejadas pelo SUS.

Há um exíguo percentual no grupo de conteúdos que propicia algum aprofundamento acerca dos movimentos que promoveram mudanças no processo de formação brasileira, mesmo que o conjunto acerca dos aspectos políticos da formação em saúde sejam representativos na sua frequência, estes não especificam o que está sendo abordado.

Tais movimentos são em referência à LDB e, às DCN que direcionaram a formação dos profissionais em saúde, solicitando à docência no ensino superior, um perfil de trabalho inovador metodologicamente, de inserção no serviço para a formação em enfermagem, de mediar, de ensinar aprender a aprender, de reflexão sobre a realidade (BRASIL, 2001; MACHADO; MACHADO; VIEIRA, 2011).

Tais proposições das DCN estão atreladas ao trabalho que se espera dos profissionais em saúde no sistema público vigente, todavia, conforme os resultados demonstram, a formação para o SUS destacou-se como conteúdo, somente em 3 dos 53 planos pesquisados (Tabela 5).

Há uma série de outros conteúdos encontrados em disciplinas isoladas, em programas distintos, que sinalizam a intenção de cada curso

em permear diferentes conhecimentos. A exemplo disso, tem-se a educação permanente em saúde, as tecnologias na educação, a comunicação no ensino, os planos de ensino, a gestão do processo formativo, educação à distância, os conceitos de habilidades e competências, dentre outros observados na Tabela 5. Demonstrando que não há uma conformidade curricular entre os PPPG stricto sensu acerca dos temas necessários à prática docente, indo ao encontro de autores que referem, ainda serem incipientes estudos sobre o saber docente necessário ao professor em enfermagem (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015).

Ainda, nesse campo de formação e saberes docentes, cabe destaque os resultados quanto às estratégias de ensino aprendizagem desenvolvidas nas disciplinas pesquisadas. Em pesquisa desenvolvida em seminário de disciplina de um curso de Mestrado em enfermagem, que abordou estratégias de ensino ancoradas no desenvolvimento de uma formação crítica e reflexiva dos alunos, observou-se que a experiência de práticas pedagógicas contribuiu à reflexão sobre as atividades docentes e possibilitou aos pós-graduandos, repensarem suas ações a fim de atingirem os objetivos da aprendizagem em saúde (PRADO et al, 2012).

Embora os resultados destacados na Tabela 6, não tragam as estratégias de aprendizagem como objeto de estudo dos planos de ensino, mas como ações pelas quais os programas estão teorizando os conteúdos didáticos-pedagógicos, esse é um dado importante a ser trabalhado, visto o reconhecimento de que as concepções dos professores também são resultados de suas vivências enquanto aluno (BAILLAUQUÈS, 2001).

Porquanto, observou-se que as aulas expositivas-dialogadas, são estratégias de maior representatividade nos planos de ensino, seguidos de seminários, leitura, atividades em grupo e discussão. Gil (2007) refere que a aprendizagem de determinado conhecimento é fator relacionado ao envolvimento do aluno, portanto, convém que seja estimulado a participar ativamente do seu conhecimento, a fim de evitar a educação passiva e promover a reflexão crítica sobre a realidade.

Tais técnicas desenvolvidas em grupo, como seminários, discussão e a própria atividade em grupo definida nos planos de ensino, fomentam o estabelecimento de relações, valorizam experiências e promovem a participação ativa do aluno, ressaltando que é oportuno que o professor saiba qual o objetivo de cada técnica, para então desenvolvê-la (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Como evidenciado, a aula expositiva-dialogada é estratégia protagonista nas disciplinas didático-pedagógicas, a qual trabalha por meio da exposição do conteúdo e pela participação ativa do aluno, a função do professor é a de questionar, discutir o objeto de estudo a partir da valorização das proposições dos alunos. A grande questão dessa estratégia, é que por vezes, ela passa a ser usada excessivamente, podendo ser fator de diminuição da participação dos alunos, tornando-os agentes passivos desse processo (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Em relação a elaboração do plano de aula, esta aparece sutilmente no conjunto dos planos de ensino, mesmo sendo instrumento fundamental, pois exercita ao professor, o planejamento e elaboração sobre os meios a se alcançar o aprendizado. No entanto, outros trabalhos realizados sobre o planejamento do ensino, já vem demonstrando uma ausência quanto à discussão do plano de aula. Ainda, percebe-se que estratégias práticas que seriam caminhos viáveis à compreensão da dinâmica do processo de ensino, como a de ministrar uma aula ou realizar simulações, estão quase ausentes, visto a constatação em somente 2 e 3 planos respectivamente (GIL, 2007).

Permeia nesse cenário, as bases teóricas que fundamentam o processo de formação docente. Chama atenção dentre os autores referenciados nos planos de ensino, apenas cinco possuem graduação em saúde, sendo quatro em enfermagem e um em Odontologia, inferindo um conjunto reduzido de autores com formação em saúde, revelando a necessidade do estímulo à pesquisa quanto à docência na área, na finalidade de alcançar conhecimentos que proponham o aperfeiçoamento, embasamento teórico à profissionalização docente em saúde.

Evidentemente, os outros autores provêm em sua maioria, da área de educação e abordam questões voltadas ao ensino, por vezes, ao ensino superior. Paulo Freire, cujas obras são as mais frequentes, demonstra o contato à pedagogia crítica, na qual o conhecimento ao educando é resultado de prática dialética com a realidade, opondo-se à educação em que o professor detém o conhecimento (FREIRE, 2012). Seguidamente, aparecem as obras de Phillipe Perrenoud reforçando disciplinas preocupadas com o desenvolvimento de competências ao ato de ensinar.

Ainda, percebe-se que há uma série de outros autores que propõem as bases teóricas à formação docente, diversificando, de modo geral, as referências indicadas para esta formação.

Com mais afinco e corroborando à esta investigação, recomenda-se que pesquisas acerca da formação ao professor de enfermagem sejam

conduzidas, a fim de evidenciar saberes necessários à esta prática, propor um espaço efetivo, institucionalizado, mediante políticas preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem na formação profissional. Nesse sentido, há um campo vasto para investigações com este objeto de estudo na saúde, visto a gama de pesquisas relacionadas com essa temática, porém em sua grande maioria, direcionadas à pós-graduação em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obtém-se com esse estudo uma visão geral dos programas de pós-graduação em enfermagem *stricto sensu*, consolidados pela CAPES, quanto a tendência formativa nas disciplinas de enfoque didático-pedagógico.

Evidenciou-se que dos trinta mestrados existentes, há pelo menos uma disciplina desta temática em cada um destes, contudo, não são todos que as contemplam no currículo como caráter obrigatório, possibilitando a formação de egressos que exercerão atividades docentes, sem o contato com conteúdo e habilidades específicas didático-pedagógicas. Quanto ao Doutorado, embora o perfil de formação esteja calcado no desenvolvimento científico, sabe-se que o campo de trabalho de maior ocupação compete à docência no ensino superior, contudo, existem currículos ausentes desta formação ao doutorando. Assim, fica a critério de cada um, a busca por conhecimentos no âmbito docente.

Observou-se uma grande variabilidade sobre as temáticas disciplinares e os conteúdos trabalhados, revelando uma não uniformidade nas propostas curriculares no conjunto de cursos investigados, sem uma clareza sobre alguma temática ou disciplina que seria tangente a essa formação, firmando uma operacionalização individual de cada programa acerca da proposta curricular.

Chama atenção que conteúdos voltados ao aluno, à relação docente discente, não foram citados. Ainda, conteúdos sobre o discente como sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem ou conteúdos que embasassem o processo de ensino voltado ao SUS e, a dimensão sociopolítica, apresentaram-se escassos nas disciplinas investigadas.

Com relação aos autores referidos nos planos de ensino e programas, destaca-se em geral, aqueles com formação da área de educação, que dirigem suas obras à especificidade do ensino, sendo

alguns deles, com óptica ao ensino superior, entretanto, distantes das discussões quanto ao ensino específico em enfermagem. Isto posto, as obras e autores citados quanto à área de saúde e enfermagem pouco se fizeram presentes, sinalizando a possibilidade de pesquisas direcionadas a esse foco, possíveis de um embasamento às práticas e atividades que podem ser propostas à pós-graduação em enfermagem, de caráter pedagógico.

Face aos dados analisados, constata-se que não há uma formação específica, pelo menos na pós-graduação *stricto sensu*, pautada em políticas públicas voltadas à formação do professor do ensino superior, contemplando saberes à docência. Desta forma, salienta-se a ausência ou escassez de iniciativas que estabilizem e estruturam o campo desta formação na pós-graduação *stricto sensu*, sugerindo uma construção coletiva acerca da valorização da docência na universidade com vistas ao incentivo de diretrizes voltadas a essa formação, pois se a pós-graduação é condição necessária à ascensão no ensino superior, é iminente que esse espaço seja visualizado para a concretização desta qualificação.

REFERÊNCIAS

BACKES, V.M.S; MOYA, J.L.M.; PRADO, M.L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.19, n.2, 8 telas, 2011.

BACKES, V.M.S. et al. Características de formação e trabalho de professores de nível médio em enfermagem. **Rev. Rene**, v. 15, n. 6, p.957-63, 2014.

BAILLAUQUÈS, S. **Trabalho das representações na formação dos professores**. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.35-52.

BAPTISTA, M.N.; CAMPOS, D.C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análise quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p.299.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução CNE/CES nº3 de 7 de Novembro de 2001, Brasília, DF, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p.37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em 11 de nov. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Portaria n.52, de 26 de Setembro de 2002. Brasília, DF: CAPES, 2002.

_____. **Mestrado e Doutorado: o que são?** 2014. Disponível em :<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>> Acesso 21 de Jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2010**. Área da Enfermagem. 2010a. Disponível em: <<http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/09/ENFERMAGEM-rel-11set10.pdf>> Acesso em 21 de Jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011/2020**/ Coordenação de Pessoal de Nível Superior, Brasília, DF:CAPES, 2010b. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>.Acesso em 11 de nov. 2014.

CICILLINI, G.A. **Professores Universitários e Sua Formação:** Concepções de Docência e Prática Pedagógica. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G.A. (Org.) *Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Olhares que se Entrelaçam*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010. p.19-43.

CUNHA, M.I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.1-17, 2013.

_____. **Trajatórias e Lugares de Formação da Docência**

Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Jungueira&Marin, 2010. 340 p.

FERNANDES, J.D. et al. Aderência de Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais na Perspectiva do Sistema Único de Saúde. **Esc. Anna Nery**, v.17, n.1, p.82-9, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 256 p.

GIL, A.C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007. 122 p.

GONZÁLEZ, J.A.S. et al. La preparación pedagógica, necesidad impostergable para los tutores en la especialidad de Obstetricia y Ginecología. **Rev. EDUMECENTRO**, v. 4, n.3, p.105-15, 2012.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende ? **educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.121-33, 2004.

KIM, M.J. et al. Global quality criteria, standards, and indicators for doctoral programs in nursing; literature review and guideline development. **Int J Nurs Studies**. v.46, n.4, p.477-89, 2006.

LAZZARI, D.D.;MARTINI, J.G.;BUSANA, J.A. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Rev. Gaúcha Enferm**, v. 36, n.3, p. 93-101, 2015.

MACHADO, J.L.M.;MACHADO, V.M.;VIEIRA, J.E. Formação e Seleção de Docentes para Currículos Inovadores na Graduação em Saúde. **Revista brasileira de educação médica**, v.35, n.3, p.326-33, 2011.

MAISSIAT, G.S.; CARRENO, I. Enfermeiros Docentes Do Ensino Técnico Em Enfermagem: Uma Revisão Integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**, ano2, n.3, p.69-80, 2011.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

PEREIRA, E.F.; MEDEIROS, C.C.C. Metodologia Do Ensino Superior Nos Programas De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação Física No Brasil: A Formação Docente Em Questão. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.04, p.165-183, 2011.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 669 p.

PRADO, M.L. et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, 2012.

RIBEIRO, M.L.; CUNHA M.I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n.32, p.55-68, 2010.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

SCOCHI, C.G.S. et al. Pós-graduação Stricto Sensu em Enfermagem no Brasil: avanços e perspectivas. **Rev. Bras. Enf.** Brasília, v.66, n. spe, p.80-9, 2013.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do Professor: A Docência Universitária em Busca de Legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010a. 134 p.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. Programas de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010b.

SOBRAL, F.R.; CAMPOS, C.J.G. The use of active methodology in nursing care and teaching in national productions: an integrative review. **Rev. Esc. Enferm USP**, v. 46, n. 1, p. 202-11, 2012.

SUCUPIRA, N. Parecer Conselho Federal de Educação nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p.

162-173, Dez. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Nov. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>.

VASCONCELOS, C.M.C.B; BACKES, V.M.S.; MARTINI, J. G.
Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina:
uma revisão integrativa. **Enfermería Global**, n.23, jul. p.118-139, 2011.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta investigação no propósito de conhecer no âmbito dos currículos a formação didático-pedagógica dos programas brasileiros de pós-graduação em enfermagem na modalidade *stricto sensu*, evidenciou-se o estado da arte acerca do que se propõe com vistas ao desenvolvimento desta temática, em meio aos Programas do estudo.

Este capítulo visa discorrer acerca dos achados, das limitações do estudo e de possíveis investigações no que tange o objeto de estudo abordado.

Em um escopo geral, a pós-graduação *stricto sensu* não deixa claro nas suas atividades, nem mesmo nas propostas curriculares, a formação didático-pedagógica necessária à construção do professor do ensino superior em enfermagem e não há uma concordância fundamentada sobre quais aspectos seriam importantes de se trabalhar para atender a formação ao exercício docente, mesmo que sejam demasiados os estudos que apontem ao ensino superior como campo de trabalho mais ocupado pelos Mestres e Doutores em Enfermagem no País.

Em virtude do exposto e, ancorada na premissa de que a qualificação no trabalho em saúde, coerente à expectativa do sistema vigente, está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem do graduando em saúde e enfermagem e, conseqüentemente, ao exercício e papel do docente em organizar, orientar e conduzir este processo, vigora a necessidade de se criar uma cultura em meio às instituições, para que habilidades docentes e o domínio das especificidades a este exercício, sejam respaldadas. A finalidade disso, constitui-se no desenvolvimento de professores capacitados à formação em saúde, para que permanentemente este processo se consolide, considerando a inquietação deixada pelo resultados encontrados, sobre qual é o espaço à formação de professores do ensino superior, particularmente se a pós-graduação tem reconhecido essa finalidade.

Na imersão dos achados, respondendo ao objetivo específico em caracterizar os programas, quanto a distribuição regional, áreas de concentração, linhas de pesquisa e proposta curricular acerca da formação didático-pedagógica, constatou-se inequidades regionais na distribuição dos PPGEnf, com maior quantitativo concentrado na região Sudeste, em oposto ao Norte que está ausente de PPGEnf. Dessa forma, é importante dar atenção às indicações propostas pela CAPES quanto à solidariedade por parte dos programas consolidados, principalmente aos que competem o índice de excelência, a fim de colaborar com outros

cursos, permitindo o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, em outras regiões brasileiras.

Dentre as áreas de concentração existentes, com foco no ensino em enfermagem, somente duas das quatro regiões brasileiras que contém PPGEnf, as apresentam, no entanto, tal enfoque pode estar voltado às linhas de pesquisa, contempladas em mais da metade dos programas, demonstrando que há uma preocupação no desenvolvimento científico formativo docente, porém, é aconselhável que não se limite a isso, o que não significa que os conhecimentos desenvolvidos em pesquisa não sejam importantes ou que não subsidiem o exercício docente, pelo contrário, são fundamentais a ele, contudo, por si só não garantem esse preparo.

Quanto ao aspecto curricular e a viabilização de disciplinas de enfoque didático pedagógico, não há um padrão quando analisadas as informações entre os currículos dos programas. Eles diferem em número de créditos, em presença ou ausência de disciplinas obrigatórias, bem como às temáticas de cunho didático-pedagógico. Entretanto, à medida em que os achados das modalidades de Mestrado e Doutorado expuseram-se dicotomicamente, evidenciou-se que na primeira modalidade, pelo menos uma disciplina didático-pedagógica de enfoque teórico, tem composto a proposta curricular de cada Mestrado, mesmo que o quantitativo de créditos das mesmas, tenham pequena carga horária e também, não sejam todos os currículos, cuja natureza da disciplina didático-pedagógica, seja de caráter obrigatório à titulação de Mestre.

Quanto ao Doutorado, diferentemente dos Mestrados, nem todos apresentaram em suas propostas, uma disciplina desta temática, seja ela obrigatória ou não. A tradução que se faz, pode estar ligada ao fato de que a formação de doutores volta-se ao perfil da pesquisa, podendo ser fator de minimização destas disciplinas. Ainda, chama atenção que na totalidade dos PPGEnf, configura-se em menos de um quarto, os que tais disciplinas são exigidas como obrigatórias à finalização do doutoramento. Tais evidências corroboram à compreensão de que ficam à critério dos pós-graduandos que não tem essa exigência, seja a nível de Mestrado ou Doutorado, a busca por conhecimentos do processo pedagógico em enfermagem.

Tais fatores evidenciam a necessidade de fomento de políticas que operacionalizem esta formação aos PPGEnf, visto que nesse panorama, pode ser que muitos Doutores e Mestres estejam ocupando o ensino superior, sem qualquer contato a conteúdos ou conhecimentos pedagógicos.

Enquanto não houver outros estudos aprofundados em atividades realizadas concomitantemente na pós-graduação *stricto sensu*, ancorados nesta problemática, será inviável afirmar ou não, que esta modalidade de ensino está efetivamente preocupada com o desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos à formação dos professores do ensino superior em enfermagem. O que se pode constatar, é que no campo curricular ainda não há uma clareza sobre essa finalidade nos PPGEnf.

Em se tratando do objetivo de caracterizar as disciplinas dos currículos dos PPGEnf, voltadas à formação didático-pedagógica, a despeito das disciplinas mapeadas e suas correspondentes denominações temáticas, não houve um padrão na oferta de uma temática específica aos programas, embora algumas tenham aparecido com maior frequência entre eles, a exemplo da Prática Docente em Saúde e Enfermagem, da Metodologia de Ensino em Enfermagem, dentre outras. Embora os achados evidenciem que grande parte delas são ofertadas isoladamente nos Programas.

Quanto aos conteúdos encontrados, a análise não diverge muito da supraexposta, quando evidencia-se que não há um conteúdo transversal a todos os planos didático-pedagógicos, mesmo que uma gama deles apresente-se em mais de um plano de ensino.

Em geral, os conteúdos tem enfoque mais técnico, apresentando a avaliação do processo de ensino, estratégias, tendências pedagógicas, planejamento, projeto político pedagógico, dentre uma série de outros conteúdos. Deixando a dimensão humana, com enfoque às relações de aluno-discente, até mesmo quanto ao próprio aluno e seu papel nesse cenário, omitidas.

De certa forma, essa caracterizou-se como uma das limitações do estudo. Em virtude de se trabalhar por meio de documentos estanques, que mediatizam a atividade em sala de aula, estes por si só, acabam não dando outros suportes, por vezes necessários a compreensão se outros conteúdos fundamentais ao exercício docente são discutidos, abordados, trabalhados no dia-a-dia, junto dos pós-graduandos. Emergindo a importância de que estudos futuros se debrucem sobre a realidade, sobre a fala, observação dos atores deste contexto.

No que tange as estratégias que consolidam o processo de ensino-aprendizagem didático-pedagógico, prevaleceram aulas expositivas-dialogadas, que se pautam na interação docente-discente. Ainda, seminários, leituras, atividades em grupos e discussão, que levam a mobilização e interação das vivências distintas dos pós-graduandos, foram representativas nos achados, embora a atividade de ministrar uma

aula, ou realizar simulações que propõem ao aluno desenvolver este exercício, tenham se apresentando em somente duas e três disciplinas respectivamente em um apanhado de 53 planos de ensino.

Com relação aos autores utilizados como referências às leituras dos planos de ensino, perceberam-se dois grupos, nos quais o mais frequente deles, concerne a autores com formação na área de educação, revelando uma importante coerência interna, enquanto outros são enfermeiros, sendo a maioria das referências apresentadas por eles, decorrentes de pesquisas com enfoque no trabalho docente em enfermagem. Tais evidências sugerem a necessidade de estudos específicos à docência em enfermagem, para fortalecer as bases teóricas deste exercício em especial, que exige além de competências didático-pedagógicas, resposta à formação voltada à política de saúde pública brasileira e à prática desta profissão.

Finalmente, o ofício docente é uma das atividades que repercute nas transformações sociais, que através de uma formação de profissionais críticos, criativos, reflexivos, torna-se atividade complexa, não devendo limitar-se ao ensino horizontal, construído na transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, é preciso um preparo a essa atividade, com vistas ao desenvolvimento de habilidades, da compreensão político-social, de competências que conduzam ao processo de ensino-aprendizagem, evitando reduzir-se à experiência de determinada área de conhecimento.

Conclui-se que essa formação não está efetivamente institucionalizada nos programas *stricto sensu* em enfermagem, secundarizando-se, ao que os estudos indicam, ao fomento à pesquisa. Assim, espera-se que este trabalho sirva de propulsão aos cursos de Mestrado e Doutorado em enfermagem, no intuito de conscientizar os programas da importância desta formação, bem como, de buscar a sua legitimidade, a fim de estimular a criação de linhas de pesquisa direcionadas a reflexão dos saberes à docência; inserir nos currículos dos programas, conteúdos que auxiliem esse preparo; ressignificar o sentido da pós-graduação, bem como da avaliação das agências de fomento que adotem em seus critérios, a dimensão pedagógica.

REFERÊNCIAS

BACKES, D.S. et al. O papel profissional do enfermeiro no Sistema Único de Saúde: da saúde comunitária à estratégia de saúde da família. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.1, p.223-30, 2012.

BACKES, D. S. et al. Repensando o Ser Enfermeiro Docente na Perspectiva do Pensamento Complexo. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.63, n.3, p. 421-426, mai/jun. 2010.

BACKES, V.M.S. et al. Características de formação e trabalho de professores de nível médio em enfermagem. **Rev Rene**, v.15, n.6, p.957-63, 2014.

BACKES, V.M.S. et al. Expressões Do Conhecimento Didático Do Conteúdo De Um Professor Experimentado De Enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, v.22, n.3, p. 804-10, 2013.

BACKES, V. M.S.; MOYÁ, J.L.M; PRADO, M.L. do. Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico do Docente Universitário de Enfermagem. **Revista Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.19, n.2, tela 1-8, mar./abr., 2011.

BAPTISTA, M.N.; CAMPOS, D.C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análise quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p.299.

BAILLAUQUÈS, S. **Trabalho das representações na formação dos professores**. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.35-52.

BARBOSA, C.O., SOARES, N.S., COELHO, M.S.R. Formação Pedagógica do Professor de Ensino Superior: uma análise nas grades curriculares de mestrados das áreas de enfermagem e nutrição. **Revista Científica da FSA**, Teresina, ano 7, n.7, p. 61-76, 2010.

BARBOSA, E. C. V., VIANA, L.O. Um Olhar Sobre a Formação do Enfermeiro/Docente no Brasil. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v.16, n. 3, p.339-44, jul./set., 2008.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M.. Responsabilidade Social dos Programas de Pós-Graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, v.6, n.1, p.81-110. 2002. Disponível em:<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/psicologia/article/view/3196/2559>> Acesso em 11 de nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução CNE/CES nº3 de 7 de Novembro de 2001, Brasília, DF, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p.37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em 11 de nov. 2015.

_____. Decreto n.50.737, de 7 de Junho de 1961. Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Brasília, DF, 07 de Julho de 1961. Seção 1, p.5154. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, p.1-28, 20 dez., 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 11 de nov. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, 29 de Novembro, p. 10369, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm> Acesso em 11 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2013**. Área da Enfermagem.2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Enfermagem_doc_area_e_comiss%C3%A3o_att08deoutubr_o.pdf> Acesso em 09 de Nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2010**. Área da Enfermagem. 2010a. Disponível em: < <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/09/ENFERMAGEM-rel-11set10.pdf>> Acesso em 21 de Jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011/2020/** Coordenação de Pessoal de Nível Superior, Brasília, DF:CAPES, 2010b. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em 11 de nov. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação :1975-1979**. Brasília (DF): MEC, 1975.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação :1982-1985**. Brasília (DF): MEC, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação :1986-1989**. Brasília (DF): MEC, 1986.

_____. Ministério da Educação. **Infocapes: Boletim informativo da CAPES**. v.10, n, 1, jan-mar. Brasília, 2002a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_1_2002.pdf> Acesso em 03 de nov. de 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Portaria n.52, de 26 de Setembro de 2002. Brasília, DF: CAPES, 2002b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Agenda nacional de prioridades de pesquisa em saúde**. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 68 p.

CERQUEIRA, A. G., Carvalho et al. A trajetória da LDB: Um Olhar Crítico Frente à Realidade Brasileira. In.: XX CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS DA UESC, 2009, Ilhéus, Bahia: Universidade Estadual de Santa Cruz. **Anais eletrônicos...** Ilhéus: UESC, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/index.php?item=conteudo_anais.php> Acesso em 20 de nov. 2015.

CICILLINI, G.A. **Professores Universitários e Sua Formação:** Concepções de Docência e Prática Pedagógica. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G.A. (Org.) *Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Olhares que se Entrelaçam*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010. p.19-43.

COMISSÃO EUROPÉIA DIRECÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Educação e Formação na Europa:** sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. 39 p. 2002. Disponível em: <http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf>. Acesso em 09 de Nov. 2015

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR (CAPES). Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Resolução n.º 05, de 10 de Março de 1983. Diário Oficial da União de 23 de Março de 1983. Brasília, seção I, p. 4736. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf>. Acesso em 11 de nov.2015.

_____. **História e Missão**. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso 26 de Dez. 2015.

_____. **Mestrado e Doutorado: o que são?** 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>> Acesso 21 de Jan. 2016.

_____. **Relação de cursos recomendados e reconhecidos.** 2014b.

Disponível em:

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=40400000&descricaoArea=CI%20CANCIAS+DA+SA%20DADE+&descricaoAreaConhecimento=ENFERMAGEM&descricaoAreaAvaliacao=ENFERMAGEM>> Acesso em 13 de nov. 2014.

CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. Formação Pedagógica na Pós-Graduação *stricto sensu* em saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**. v.18, n 6, p. 1647-1656. 2013a.

CORRÊA, G T; RIBEIRO, V.M.B. Formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.2, p.319-334, abr./jun. 2013b.

CUNHA, M. I. O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.26, p.81-90, 2009.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.1-17, 2013.

_____. **Trajетórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Jungueira&Marin, 2010. 340 p.

DANTAS, F. Responsabilidades social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **RBGP**. v.1, n.2, p.160-72, 2004.

ERDMANN, A.L.; FERNANDES, J.D.; TEIXEIRA, G.A. Panorama da Educação em Enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, v.2, (supl), p.89-93, 2011.

FELDEN, E. L.; KRONHARDT, C. A.C. A Universidade e a Formação de Professores. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v.7, n.12, p.37-45, maio, 2011.

FELLI, V.E.A. et al. Perfil de egressos da Pós-Graduação stricto sensu na área de Gerenciamento em Enfermagem da EEUSP. **Rev. Esc. Enferm USP**, v.45, (Esp), p.1566-73, 2011.

FERNANDES, J.D. et al. Aderência de Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais na Perspectiva do Sistema Único de Saúde. **Esc. Anna Nery**, v.17, n.1, p.82-9, 2013.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e terra, 2012. 256p.

GIL, A.C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007. 122 p

GONZÁLEZ, J.A.S. et al. La preparación pedagógica, necesidad impostergable para los tutores en la especialidad de Obstetricia y Ginecología. **Rev EDUMECENTRO**, v.4, n.3, p.105-15, 2012.

GONZÁLEZ, M.A., FONT, C.M. The Nurse Teacher. Construction of a new professional identity. **Invest. Educ. Enferm**. v.30, n 3, p. 398-405, 2012.

GOUVÊA, F.C.F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**. v.9, n.17, p.373-97, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa Regionalização [mapa]. Rio de Janeiro; [s.d].

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende ? **educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.121-33, 2004.

KIM, M.J. et al. Global quality criteria, standards, and indicators for doctoral programs in nursing; literature review and guideline development. **Int J Nurs Studies**. v.46, n.4, p.477-89, 2006.

LAZZARI, D.D.;MARTINI, J.G.;BUSANA, J.A. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Rev. Gaúcha Enferm**, v. 36, n.3, p. 93-101, 2015.

LEITINHO, M. C. A formação Pedagógica do Professor Universitário: Dilemas e Contradições. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n.26, p.79-92, jan./jun. 2008.

LINCH, G.F.C; RIBEIRO, A.C.;GUIDO, L.A. Programa de pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria: trajetória e resultados. **Rev. Gaúcha Enferm**, v.34, n.1, p.147-54, 2013.

LINO, M.M. et al. Análise da produção científica dos grupos de pesquisa em Educação em enfermagem da região Sul do Brasil. **Texto Contexto Enferm**, v.19, n.2, p. 265-73, 2010.

MACHADO, J.L.M.;MACHADO, V.M.;VIEIRA, J.E. Formação e Seleção de Docentes para Currículos Inovadores na Graduação em Saúde. **Revista brasileira de educação médica**, v.35, n.3, p.326-33, 2011.

MAISSIAT, G.S.; CARRENO, I. Enfermeiros Docentes Do Ensino Técnico Em Enfermagem: Uma Revisão Integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**, ano2, n.3, p.69-80, 2011.

MARTINS, C.B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.** v.30, n.106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, F.A.S.; AZEVEDO, M.T.M.D.; NONATO, S.P. Docentes em Formação e as significações produzidas em torno do ensino superior. **Revista Docência do Ensino superior**, v.4, p. 137-66, 2014.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2012.

MENEGAZ, J.C. et al. O bom professor na área de saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, v.8, n. 4, p. 1048-56, 2014.

MORETTI-PIRES, R. O.; BUENO, S.M.V. Freire e Formação para o Sistema Único de Saúde: o enfermeiro, o médico e o odontólogo. **Acta Paul. Enferm.** v.22, n.4, p.439-444. 2009.

NETO, A.C.; CASTRO, A.M.D.A. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v.38, n.2, p.339-62, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

OLIVEIRA, H.B. et al. A Formação Pedagógica de Professores na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: os Casos UFU e UGMG. **Póiesis Pedagógica**. v.9, n.2, p.03-09, ago/dez., 2012.

PACHENE, G.G.; PEREIRA, E.M.A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.33, n.4, p. 1-13, 2004.

PADILHA, M.I.C.S et al. Uma História de Sucesso: 30 anos da Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15,(esp), p.20-30, 2006.

PEREIRA, E.F.; MEDEIROS, C.C.C. Metodologia Do Ensino Superior Nos Programas De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação Física No Brasil: A Formação Docente Em Questão. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.04, p.165-183, 2011.

PESCADOR, J.E.P. Breve história de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**, v.17,n.2, p. 21-41, 2003.

PIZZINATO, A. et al. A integração ensino-serviço como estratégia na formação profissional para o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.36, n.1 supl.2. p.170-77, 2012.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: Avaliação de Evidências para a prática da enfermagem**.7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 669p.

PRADO, M.L. et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, 2012.

RIBEIRO, M.L.; CUNHA M.I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n.32, p.55-68, 2010.

ROBAZZI, M.L.C.C. et al. Cursos de mestrado acadêmico na área de enfermagem: análise da carga horária. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.20, n.6, 08 telas, 2012.

RODRIGUES, R.A.P. et al. Educação do doutorado em Enfermagem no Brasil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 4, p. 665- 71, 2008.

RODRÍGUEZ, J.B.M. et al. **Innovación en la universidad**: prácticas, políticas y retóricas. 1. Ed. Barcelona: GRAÓ, 2006.

ROTHER, E.T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.** vol.20, n.2, 2007.

SALLES, E.B.; BARREIRA, I.A. Formação da comunidade científica de enfermagem no Brasil. **Texto Contexto Enferm**, v. 19, n.1, p. 137-46, 2010.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

SANTOS, A.L.F. dos; AZEVEDO, J.M.L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.534-550, set./dez. 2009.

SANTOS, B.de S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOCHI, C.G.S. et al. Doutorado em enfermagem no Brasil: formação em pesquisa e produção de teses. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. v.23, n.3, p. 387-94, 2015.

SCOCHI, C.G.S. et al. Pós-graduação Stricto Sensu em Enfermagem no Brasil: avanços e perspectivas. **Rev. Bras. Enf.** Brasília, v.66, n. spe, p.80-9, 2013.

SILVA, W.R.; BERTONI, S. A formação de professores do ensino superior na perspectiva produtora de saberes e práticas educativas. **Efdeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 15, n.145, jun., 2010.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do Professor: A Docência Universitária em Busca de Legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010a.134 p.

_____. Programas de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010b.

SOBRAL, F.R.; CAMPOS, C.J.G. The use of active methodology in nursing care and teaching in national productions: an integrative review. **Rev. Esc. Enferm USP**, v. 46, n. 1, p. 202-11, 2012.

SUCUPIRA, N. Parecer Conselho Federal de Educação nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, Dez. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Nov. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>.

SUDBRACK, E.M. Políticas Institucionais De Formação Pedagógica: Tarefa De Quem?. **R. de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, v.14, n 22, p. 69-86, 2013.

VASCONCELOS, C.M.C.B; BACKES, V.M.S.; MARTINI, J.G.. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na America Latina: uma revisão integrativa. **Enfermería Global**, n.23, jul. p.118-139, 2011.

VENTURA, M.C.A.A. et al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, v.3, n.5, p.95-102, 2011.

ZABALZA, M.A. **O Ensino Universitário Seus Cenários e Seus Protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WIELEWICKI, H.G.; OLIVEIRA, M.R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.215-34, 2010.

APÊNDICE A - Carta Convite

Prezado (a) Senhor (a) Coordenador (a) do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem,

Sou Katheri Maris Zamprogna, enfermeira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, localizado em Florianópolis-SC e junto de minha orientadora, Vânia Marli Schubert Backes, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem desta universidade, entro em contato para convidar o seu Programa de Pós-Graduação a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO STRICTO SENSU EM ENFERMAGEM: uma análise da formação docente”** que pretende: *Conhecer no âmbito dos currículos a formação didático-pedagógica dos programas brasileiros de pós-graduação em enfermagem na modalidade stricto sensu. A pesquisa ocorrerá por meio de análise documental nos Programas das Disciplinas dos cursos brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem, bem como nos Planos de Ensino de disciplinas didático-pedagógicas previamente selecionadas em cada programa.*

Em anexo, encontra-se o projeto do estudo, para sanar quaisquer dúvidas, assim, caso o seu programa de pós-graduação consinta participar do estudo, ao responder este e-mail, coloque um “de acordo” no texto abaixo para que possamos prosseguir com os próximos passos.

No aguardo do retorno, agradeço sua atenção.

Atenciosamente,

Mda. Katheri Maris Zamprogna-Enfermeira Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina- Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem. Membro do Grupo de pesquisa Educação em Enfermagem (Eden).

Dra. Vânia Marli Schubert Backes – Professora do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa Educação em Enfermagem e Saúde (Eden).

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo da pesquisa proposta, consinto a participação voluntária do

programa de pós-graduação, resguardando a autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

() de acordo.

APÊNDICE B - Formulário Guia para a Coleta de Dados



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO ACADÊMICO**

Formulário Guia para coleta de dados nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Enfermagem:

1.VARIÁVEIS DAS CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM STRICTO SENSU
Programa de Pós-Graduação:
1.1 Natureza da Instituição de Ensino Superior:
1. <input type="checkbox"/> IES Federal
2. <input type="checkbox"/> IES Estadual
1.2 Região Brasileira:
1. <input type="checkbox"/> Norte 2. <input type="checkbox"/> Nordeste 3. <input type="checkbox"/> Centro-Oeste 4. <input type="checkbox"/> Sudeste 5. <input type="checkbox"/> Sul
2.VARIÁVEIS DO PROGRAMA CURRICULAR
2.1.1 Número de áreas de concentração no programa de pós-graduação:

2.1.2 Denominação das Áreas de Concentração do programa:

2.1.3 Das áreas de concentração existentes, há área de concentração que declara a temática de formação docente em saúde e enfermagem?
1. <input type="checkbox"/> Sim
2. <input type="checkbox"/> Não
2.1.4 Denominação da área de concentração didático-pedagógica:

2.1.6 Número de Linhas de Pesquisa no programa de pós-graduação: _____

2.1.7 Denominação das Linhas de Pesquisa do programa de pós-graduação: _____

2.1.8 Das linhas de pesquisa existentes, há linha de pesquisa que declara a temática didático-pedagógica em saúde e enfermagem?

1. () Sim

2. () Não

2.1.9 Número de linhas de pesquisa didático-pedagógicas no programa de pós-graduação: _____

2.1.10 Denominação das Linhas de Pesquisa Didático-pedagógicas do Programa de Pós-graduação : _____

2.2.1 Número total de disciplinas ofertadas no programa de pós-graduação: _____

2.2.2 Número de disciplinas obrigatórias ofertadas no Mestrado:

2.2.3 Número de disciplinas não obrigatórias ofertadas no Mestrado:

2.2.4 Número de disciplinas ofertadas somente ao Mestrado: _____

2.2.5 Há disciplina teórica, didático-pedagógica no currículo do Mestrado?

1. () Sim

2. () Não

2.2.6 Número de disciplinas de formação didático-pedagógica no Mestrado: _____

2.2.7 Número de disciplinas obrigatórias de formação didático-pedagógica no Mestrado: _____

2.2.8 Número de disciplinas não obrigatórias de formação didático-pedagógica no Mestrado: _____

2.3.1 Número de disciplinas obrigatórias ofertadas no Doutorado: _____

2.3.2 Número de disciplinas não obrigatórias ofertadas no Doutorado:

2.3.3 Número de disciplinas ofertadas somente ao Doutorado: _____

2.3.4 Há disciplina teórica, didático-pedagógica no currículo do Doutorado?

1. () Sim

2. () Não

2.3.5 Número de disciplinas de formação didático-pedagógica no Doutorado: _____

2.3.6 Número de disciplinas obrigatórias de formação didático-pedagógica no Doutorado: _____

2.3.7 Número de disciplinas não obrigatórias de formação didático-pedagógica no Doutorado: _____

Número de créditos exigidos em disciplinas no Mestrado: _____

Número de créditos exigidos em disciplinas no Doutorado: _____

Número total de créditos obrigatórios a serem realizados no Mestrado: _____

Número total de créditos obrigatórios a serem realizados no Doutorado: _____

Número total de créditos obrigatórios em disciplinas de didático-pedagógicas no Mestrado: _____

Número total de créditos obrigatórios em disciplinas didático-pedagógicas no Doutorado: _____

Número total de créditos não obrigatórios em disciplinas didático-pedagógicas no Mestrado: _____

Número total de créditos não obrigatórios em disciplinas didático-pedagógicas no Doutorado: _____

**3. VARIÁVEIS DO PLANO DE ENSINO DE CADA DISCIPLINA
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA****3.1 Programa de Pós-graduação:** _____**3.2 Nome da disciplina didático-pedagógica:**
_____**3.3 Caráter da Disciplina:**

1. Obrigatória para o Mestrado
2. Obrigatória para o Doutorado
3. Obrigatória para Mestrado e Doutorado
4. Não obrigatória para o Mestrado
5. Não obrigatória para o Doutorado
6. Não Obrigatória para Mestrado e Doutorado

3.4 Ementa da disciplina:

_____**3.5 Conteúdos a serem desenvolvidos no plano de ensino:**

_____**3.6 Objetivos declarados na disciplina:**

_____**3.7 Metodologias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina?**

_____**3.8 Autores recomendados nas leituras referenciadas:**

