

Formação para a docência universitária: tendência dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem no Brasil

Training for university teaching: The tendency of the Post-Graduate Nursing Programs in Brazil

Formación para la enseñanza universitaria: tendencia de los Programas de Posgrado en Enfermería en Brasil

Katheri Maris Zamproгна^I, Vânia Marli Schubert Backes^{II}, Jouhanna do Carmo Menegaz^{III}, Fernanda Moreira Ribeiro Fraga^{IV}, Francisco Reis Tristão^V, Gilberto Tadeu Reis da Silva^{VI}

Resumo: **Objetivo:** caracterizar as disciplinas dos currículos dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Enfermagem voltadas à formação didático-pedagógica. **Método:** pesquisa exploratório-descritiva, de análise documental no currículo dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu e nos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas. Foram analisados os planos de ensino de disciplinas dos 27 Programas de Pós-Graduação Stricto sensu em Enfermagem no Brasil, sendo 53 planos submetidos à análise estatística descritiva. A coleta de dados ocorreu de março a junho de 2016. **Resultados:** apresentaram-se características quanto ao currículo dos programas, enfocando as temáticas, conteúdos, estratégias de ensino das disciplinas didático-pedagógicas. **Conclusão:** há diferenças entre os currículos acerca das disciplinas didático-pedagógicas

^IEnfermeira. Dra. em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis-SC, Brasil. E-mail: katherizamproгна@gmail.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5987-1025>

^{II} Enfermeira. Dra. em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis-SC, Brasil. E-mail: vania.backes@ufsc.br ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8898-8521>

^{III} Enfermeira. Dra. em Enfermagem. Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, Chapecó-SC, Brasil. E-mail: jomenegaz@gmail.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7655-9826>

^{IV} Enfermeira. Mda. em Enfermagem. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador-BA, Brasil. E-mail: fernandamoreiraribeiro@yahoo.com.br ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0502-3442>

^VEnfermeiro. Mestre em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis-SC, Brasil. E-mail: franciscoreistrisao@hotmail.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1451-4566>

^{VI} Enfermeiro. Dr. em Enfermagem. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador-BA, Brasil. E-mail: gtadeucrcis@uol.com.br ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0595-0780>



fundamentais e dos conteúdos e estratégias de ensino. Evidenciou-se uma necessidade de desenvolver nos Programas *stricto sensu* em Enfermagem a valorização sobre a dimensão do ensino ao ser docente.

Descritores: Educação de Pós-Graduação em Enfermagem; Educação em Enfermagem; Docentes de Enfermagem; Educação Superior; Ensino

Abstract: Objective: To characterize the subjects of the *stricto sensu* Post-Graduate Nursing Programs curricula focused on didactic-pedagogical training. **Method:** An exploratory-descriptive research, of documentary analysis in the curricula of *stricto sensu* Post-Graduate Nursing Programs and in the teaching plans of the didactic-pedagogical subjects. The disciplinary teaching plans of the 27 *stricto sensu* Post-Graduate Nursing Programs in Brazil were analyzed, with 53 plans submitted to descriptive statistical analysis. Data collection took place from March to June 2016. **Results:** Characteristics were presented regarding the curriculum of the programs, focusing on the themes, contents, and teaching strategies of the didactic-pedagogical subjects. **Conclusion:** There are differences among the curricula regarding the fundamental didactic-pedagogical subjects and the contents and teaching strategies. There was a need to develop the valorization of the teaching dimension in the *stricto sensu* Nursing Programs.

Descriptors: Education, Nursing, Graduate; Education, Nursing; Faculty, Nursing; Education, Higher; Teaching

Resumen: Objetivo: caracterizar las disciplinas de los programas de postgrado en enfermería *stricto sensu* destinados a la formación didáctico-pedagógica. **Metodo:** investigación exploratoria descriptiva, de análisis documental en el currículum de los Programas de Posgrado en Enfermería *stricto sensu* y en los planes de enseñanza de las disciplinas didáctico-pedagógicas. Se analizaron los planes de enseñanza disciplinaria de los 27 Programas de Posgrado *Stricto sensu* en Enfermería en Brasil, con 53 planes sometidos a análisis estadístico descriptivo. La recopilación de datos tuvo lugar de marzo a junio de 2016. Resultados: se presentaron características sobre el currículum de los programas, centrándose en los temas, contenidos, estrategias de enseñanza de las disciplinas didáctico-pedagógicas. **Conclusión:** existen diferencias entre los planes de estudio con respecto a las disciplinas didáctico-pedagógicas fundamentales y los contenidos y estrategias de enseñanza. Era necesario desarrollar en los Programas de enfermería *stricto sensu* la valorización de la dimensión de la enseñanza cuando se es profesor.

Descriptor: Educación de Postgrado en Enfermería; Educación en Enfermería; Docentes de Enfermería; Educación Superior; Enseñanza

Introdução

A pós-graduação *stricto sensu* brasileira desenvolve programas de Mestrado e Doutorado Acadêmico e Profissional. Estes objetivam técnicas voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Já os Acadêmicos intencionam formar para a docência e investigação em nível de excelência, sendo este o foco da presente pesquisa. Assim, como forma de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem do pós-graduando, exige-se um número de créditos pré-

determinado, consoante às disciplinas da proposta curricular, as quais têm o papel de desenvolver os assuntos em profundidade na área de concentração vinculada ao objeto de estudo do discente. Esse processo caracteriza-se por frequência às aulas, disciplinas e pelo desenvolvimento de uma pesquisa.¹

Nesse contexto, a pós-graduação teve como finalidade a formação de professores, bem como proporcionar condições ao desenvolvimento da pesquisa científica, acompanhando a expansão do ensino superior no Brasil. Tais finalidades estão expressas no Parecer 977/65,1 o qual definiu os cursos de pós-graduação, assim como nos objetivos do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).²

Embora exista uma finalidade voltada ao desenvolvimento docente, em geral, a estrutura dos cursos tem enfatizado o desenvolvimento da pesquisa, até porque não se observa nos documentos supracitados uma base que fundamente, que direcione o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.³ Entretanto, à pós-graduação *stricto sensu* é concebido um papel de preparo para a docência, considerando a finalidade à 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 para o exercício docente.⁴

A essencialidade desses elementos para a prática docente em saúde ecoa na formação do enfermeiro, que se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁵ e no Sistema Único de Saúde (SUS). Ambos esperam por profissionais que trabalhem a partir de um conceito ampliado de saúde, que atendam à integralidade da atenção e humanização. Para isso, é necessário valorizar a subjetividade, propor ao discente o desenvolvimento de habilidades técnicas, de reflexão sobre a realidade, de conteúdos que trabalhem o sistema de saúde.⁶ Portanto, a prática docente precisa fundamentar-se nos princípios das DCNs, que primam pela formação do profissional crítico-reflexivo, engajado na realidade dos serviços e em estratégias

resolutivas que permitam maior qualidade de vida à população.⁵

Verifica-se que a atividade docente é 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 reflexivo, que articule o domínio do conteúdo didático em saúde.⁷ Quando 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.⁴

De enfoque mais central, a avaliação quadrienal na área de enfermagem de 2013 a 2016 demonstrou crescimento de 30% na expansão dos programas, se comparada à do triênio de 2010-2012,⁸ considerando programas acadêmicos e mestrados profissionais. Isso viabilizou aumento substancial de Mestres e Doutores titulados na área, totalizando no quadriênio em questão (2013-2016) a titulação de 1309 Doutores, e de 3446 Mestres, no que tange ao Mestrado Acadêmico. Expansão que tende a ascender, considerando as metas do PNPG 2011-2020, quanto ao aumento dos titulados nesse tempo,⁹ viabilizando a inserção ao trabalho no ensino superior em enfermagem.

Tendo essa clareza, este estudo enfocou a tendência da formação dos cursos *stricto sensu*. Concebendo-os, portanto, como espaços da formação do professor do ensino superior.¹⁰ Nesse cômputo, surge a questão de pesquisa: de que forma as disciplinas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Enfermagem no Brasil estão contribuindo para a formação de Mestre e Doutores para a prática docente?

Assim, este estudo tem como objetivo caracterizar as disciplinas dos currículos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Enfermagem voltadas à formação didático-pedagógica.

Método

Trata-se de análise documental¹¹ em que a coleta de dados foi realizada de março a junho de 2016. A análise documental ocorreu nos currículos dos Programas de Pós-Graduação em

Enfermagem (PPGEnf) *stricto sensu* e nos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas destes currículos. Utilizou o raciocínio dedutivo, observando uma tendência da organização dos programas curriculares e dos planos de ensino.

No intuito de delimitar as características de inclusão, consideraram-se os 30 PPGEnfs *stricto sensu* brasileiros, de universidades públicas, que apresentaram ambas as modalidades de Doutorado e Mestrado Acadêmico, recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e destacados na grande área definida por Ciências da Saúde. Dos 30 Programas, teve-se acesso aos planos de ensino de 27 (Quadro 1), tendo sido captados no *site* do Programa de Pós-Graduação ou na Plataforma Sucupira.¹² Perfazendo 53 disciplinas teóricas, voltadas à formação didático-pedagógica. No que tange aos três programas excluídos, realizou-se contato via correio eletrônico, porém sem resposta.

Foram critérios de inclusão dos planos de ensino: aqueles de caráter teórico, que apresentassem na denominação da disciplina variações dos termos: didática, pedagogia, docência, metodologia, ensino, aprendizagem, estratégias de ensino; abordagens de ensino; educação, currículo, competências, planejamento do ensino, políticas de educação, tecnologias na educação e educação permanente. Chegando-se, ao final, a 53 planos incluídos na pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de formulário guia, utilizando-se variáveis dicotômicas, quantitativas discretas e qualitativas nominais. Primeiramente, a busca realizou-se na Plataforma Sucupira,¹² referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em que se observou a presença de disciplinas curriculares didático-pedagógicas nos programas, totalizando 53 planos de ensino. Posteriormente, a coleta ocorreu nos planos selecionados, observando-se as variáveis quanto ao conteúdo abordado, estratégia de ensino utilizada e distribuição da temática das disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica.

O conteúdo foi coletado e organizado em planilhas no *software* Microsoft Excel. Realizou-se análise estatística descritiva, 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.¹³

Às variáveis dicotômicas e quantitativas discretas aplicou-se o cálculo de frequência, sem necessidade de organização prévia do material. Para os dados do grupo de variáveis qualitativas nominais, constituídos por questões abertas do formulário guia, fez-se uma organização e agrupamento preliminar de respostas afins, antes do cálculo de frequência. Os resultados dos cálculos de frequência foram expostos às etapas de organização quanto à análise estatística descritiva.

Quadro 1- Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Enfermagem de acordo com a Instituição de Ensino Superior, 2016

Programa de Pós-Graduação	Instituição de ensino superior
Atenção à saúde	UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro / MG
Cuidados clínicos em enfermagem e saúde	UECE - Universidade Estadual do Ceará / CE
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	UFPB/J.P. - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa / PB
Enfermagem	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco / PE
Enfermagem	FUFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí / PI
Enfermagem	UFPR - Universidade Federal do Paraná / PR
Enfermagem	UEM - Universidade Estadual de Maringá / PR
Enfermagem	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro / 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
Gerenciamento em enfermagem	USP - Universidade de São Paulo / SP

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (2016).

Resultados

Analisaram-se 53 planos de ensino referentes às disciplinas de cunho teórico, de formação didático-pedagógica, dos 27 programas do estudo, conforme a Tabela 1. Prevaleram as disciplinas de Prática Docente em Saúde e Enfermagem, seguidas de Metodologia do Ensino em Enfermagem, evidenciando temas que têm consonância com a formação docente.

Tabela 1 - Distribuição da temática das disciplinas de conteúdo didático-pedagógico por Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Enfermagem brasileiro, 2016

Denominação temática das disciplinas para formação didático-pedagógica	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 a distância	1 (3,7)
Ética e formação para docência em saúde	1 (3,7)
Fundamentos didático-pedagógicos	1 (3,7)
Ensino de administração em enfermagem	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: Autores (2016).

Na Tabela 2, verificou-se a frequência dos conteúdos disciplinares, expressando maior destaque a Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem. Outrossim, o conteúdo sobre

Metodologias Ativas de Ensino e a formação para o SUS apresentou-se em 5,7% das 53 disciplinas.

Tabela 2 - Distribuição de conteúdo referente aos planos de ensino das disciplinas didático-pedagógicas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Enfermagem brasileiros, 2016

Conteúdo	Plano de ensino	
	n	%
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 a 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: Autores (2016).

As estratégias de ensino (Tabela 3) foram majoritariamente representadas pela realização de seminários (35,7%). A elaboração de proposta de aula esteve em 12,5% dos planos, já a estratégia de ministrar aula, em 3,6%.

Tabela 3- Distribuição de estratégias de ensino referente aos planos de ensino das disciplinas para formação didático-pedagógica dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Enfermagem brasileiros, 2016

Estratégias de ensino	Planos de ensino	
	n	%
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: Autores (2016).

Discussão

Os resultados mostram que, embora exista a presença de programas com disciplinas didático-pedagógicas, não há um consenso sobre o desenvolvimento dessa temática na pós-graduação em enfermagem, evidenciando a necessidade de se fomentar políticas que institucionalizem a formação do processo de ensino-aprendizagem para o docente do ensino superior neste nível de ensino.³ Fator possivelmente atrelado à forma de avaliação da CAPES, que, em geral, busca ações voltadas à produção científica, à fundamentação em pesquisa.¹⁴ Tal afirmativa encontra reverberação em pesquisadores que questionam e apontam estes pressupostos como limites da formação didático-pedagógica.¹⁵

Assim, é esperado que fique a critério de cada programa contemplar, ou não, atividades e disciplinas dessa temática. Nesse contexto, cabe destacar o estágio supervisionado de docência, cuja atuação perpassa todos os programas, pois, de acordo com o art. 17 da CAPES, “O estágio de docência objetiva a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”.^{14:8}

Contudo, essa proposição ainda não condiz com uma formação voltada a todos os discentes, visto ser uma atividade obrigatória ao mestrando ou doutorando bolsista. Por conseguinte, o conhecimento pedagógico de alguns discentes constrói-se na trajetória profissional, em experiências anteriores e, também, posteriores ao desenvolvimento dos cursos acadêmicos de pós-graduação.¹⁶ Como muitas vezes só é solicitada ao bolsista a realização de estágio docente, há doutores que adentram ao professorado somente após a conclusão da formação.

Nesse sentido, é necessário salientar que a formação docente exige a adoção de subsídios para o desenvolvimento de conhecimentos epistemológicos, teóricos, práticos, técnicas para exposição e condução de trabalho em atividades educativas no processo ensino-aprendizagem.¹⁷ Ao adentrar no campo da Saúde, tem-se a maioria dos docentes com a formação em bacharelados específicos. No entanto, são criticados pela pouca capacidade de integração dos diferentes métodos e técnicas para a boa condução do processo de ensino-aprendizagem.¹⁸ O que existe nos currículos dos programas e que consubstancia uma oportunidade real de aproximação de conteúdos didático-pedagógicos evidencia-se nos resultados quanto à listagem das disciplinas pesquisadas.

De acordo com os dados (Tabela 1), percebe-se uma heterogeneidade das disciplinas, a começar pela própria denominação, e essa é considerada uma informação importante do plano de uma disciplina, pois evidencia o planejamento curricular institucional, o perfil da formação discente.¹⁹ A disciplina que mais despontou foi a de Prática Docente em Saúde e Enfermagem.

Inferindo-se 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.²⁰

Sequencialmente, observa-se a disciplina de Metodologia do Ensino em Enfermagem, mesmo que sua frequência se apresente em uma parcela dos programas. Tal dado corrobora com a literatura, quando destaca que alguns cursos já estão trabalhando a especificidade docente na área.¹⁹

Contudo, em ambas as disciplinas, percebe-se que não há uma distribuição homogênea entre os programas, uma base consistente de formação, revelando as mais diferentes temáticas dos saberes da docência em enfermagem. Observação também perceptível em outros dados, pois elementos como metodologias ativas, currículo, questões éticas na docência, dentre outras, apareceram esporadicamente.

A aquisição dessa competência, no âmbito das ciências da didática e da pedagogia, deveria ser um atributo imperativo, e não esporádico, como constatado, uma vez que auxilia o processo da profissionalização docente, fazendo com que as situações do ensino-aprendizagem sejam realizadas com maior domínio e performance. Assim, desenvolver e incitar novas discussões nos espaços de formação de professores é necessário para o desenvolvimento e qualidade do ensino. Para confirmar o que está presente nos planos de ensino didático-pedagógicos, mesmo que distintamente entre os currículos, cabe destacar os conteúdos mais frequentes.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem representou o conteúdo de maior frequência. Esta é uma competência que suscita questionamentos, uma vez que, por vezes, é realizada como um juízo de valor em resposta à quantificação dos alunos, considerando a concepção tradicional de ensino, gerando posturas de classificação, aprovação ou reprovação.²¹

À medida que as mudanças nas concepções pedagógicas ocorrem, a avaliação precisa assumir dimensões voltadas ao processo de aprendizagem, principalmente no que tange à área

da saúde, que vem tomando uma postura de desenvolvimento de competências e atitudes críticas, buscando a viabilização do trabalho no SUS.²² Assim, a avaliação tornou-se um desafio para a enfermagem, essencial de ser discutido na formação dos professores na área.

Ainda, observam-se, nos resultados, as estratégias de ensino-aprendizagem, com grande representatividade. A importância de este conteúdo ser 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 no ensino superior.¹⁶

Como forma de promover uma estratégia de educação significativa, discussões que abordam metodologias ativas vêm sendo conduzidas na área da saúde.²³ Todavia, a sua representatividade foi pequena, se comparada ao conjunto dos planos de ensino. Entretanto, esta é uma ferramenta que demanda 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 aprofundamento acerca dos movimentos que promoveram mudanças no processo de formação brasileira. Mesmo que o conjunto sobre os aspectos políticos da formação em saúde seja representativo na sua frequência, ele não especifica o que está sendo abordado.

Tais movimentos são em referência à Lei das Diretrizes e Bases da Educação, às DCNs e às perspectivas de trabalho no SUS que direcionaram a formação dos profissionais da saúde. Eles solicitam à docência, no ensino superior, um perfil de trabalho inovador metodologicamente, de mediar, de promover a reflexão sobre a realidade.⁵⁻⁶

Tais proposições das DCNs estão atreladas ao trabalho que se espera dos profissionais da saúde no sistema público vigente. Todavia, conforme os resultados demonstram, a formação para o SUS destacou-se, como conteúdo, somente em três dos 53 planos pesquisados (Tabela 2).

Há uma série de outros conteúdos encontrados em disciplinas isoladas, em programas distintos, que sinalizam a intenção de cada curso de permear diferentes conhecimentos, conforme observado na Tabela 2. Mas eles demonstram uma inconformidade curricular entre os PPPGs *stricto sensu* acerca dos temas necessários à prática docente, evidenciando ainda serem incipientes os estudos sobre o saber docente necessário ao professor em enfermagem.¹⁸

Ainda, cabe destaque aos resultados quanto às estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas disciplinas. Em pesquisa realizada com um grupo de docentes de enfermagem, observou-se que a discussão de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, baseada em Metodologia Ativa, contribuiu para a reflexão sobre as atividades docentes e possibilitou aos participantes repensarem suas ações, a fim de atingirem os objetivos da aprendizagem em saúde.²⁴

Os resultados destacados na Tabela 3 não trazem as estratégias de aprendizagem como objeto de estudo dos planos de ensino, mas como ações pelas quais os programas estão teorizando os conteúdos didático-pedagógicos. Esse é um dado importante, visto o reconhecimento de que as concepções dos professores também são resultado de suas vivências como alunos.²⁰

Observou-se que as aulas expositivas dialogadas são as estratégias de maior representatividade nos planos de ensino, seguidas de seminários, leitura, atividades em grupo e discussão. Cabe destacar que a aprendizagem de determinado conhecimento está relacionada 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.¹⁹

Como evidenciado, a aula expositiva dialogada é a 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 questão sobre essa 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.²⁵

Em relação à elaboração do plano de aula, esta aparece sutilmente no conjunto dos materiais pesquisados, mesmo sendo instrumento fundamental, pois exercita o professor no planejamento e elaboração sobre os meios para alcançar o aprendizado. No entanto, outros trabalhos realizados sobre o planejamento do ensino já vêm demonstrando uma ausência quanto à discussão do plano de aula. Ainda, percebe-se que estratégias práticas que seriam caminhos viáveis para a compreensão da dinâmica do processo de ensino estão quase ausentes, como a de ministrar uma aula, que aparece em dois planos, ou realizar simulações, presente em três.¹⁹

Conclusão

Obtém-se com este estudo uma visão geral dos planos de ensino dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* no Brasil. Isso evidenciou a tendência formativa nas disciplinas de enfoque didático-pedagógico.

Observou-se heterogeneidade nas temáticas disciplinares e nos conteúdos, evidenciando operacionalização individual de cada programa, acerca do desenvolvimento didático-pedagógico. Chama a atenção que os conteúdos de processo de ensino no SUS são escassos, nas disciplinas investigadas.

Face aos dados analisados, constata-se que não há uma formação específica, pelo menos no *stricto sensu*, voltada aos saberes do professor do ensino superior. Sugerindo uma construção coletiva acerca da valorização da docência na universidade, incentivando diretrizes voltadas a

esse escopo, pois, se a pós-graduação *stricto sensu* é condição necessária à ascensão no ensino superior, é iminente que neste espaço se concretize tal qualificação.

As limitações do estudo ocorreram em virtude de esta pesquisa trabalhar somente por meio de documentos que embora apresentem as abordagens do currículo, são materiais que, por si sós, não apontam a dimensão de todo o contexto da formação docente. Emergindo a importância de que novos estudos se debrucem sobre a realidade, sobre a fala, opinião, observação dos atores que compõem esse cenário.

Diante do exposto, e considerando que a qualificação do trabalho em saúde coerente com a 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 conduzir este processo, este estudo implica na formação dos profissionais enfermeiros. Além disso, provoca a necessidade de se criar uma cultura em meio às instituições, para que habilidades docentes e o domínio de tais especificidades sejam reconhecidos.

A finalidade disso está no desenvolvimento de professores capacitados para a formação em saúde, no espaço da pós-graduação, que também apresenta, dentre seus papéis, o desenvolvimento de docentes para o ensino superior.

Referências

1. Almeida Júnior A, Sucupira N, Salgado C, Barreto Filho J, Silva MR, Trigueiro D, et al. Parecer Conselho Federal de Educação nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Rev Bras Educ. 2005;30:162-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>
2. Ministério da Educação e Cultura (BR). Conselho Nacional de Pós-Graduação. I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Brasília (DF): CAPES; 2005.
3. Freitas DA, Santos EMS, Lima LVS, Miranda LN, Vasconcelos EL, Nagliate PC. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. Interface (Botucatu, Online). 2016;20(57):437-48. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>
4. Alves LR, Giacomini MA, Teixeira VM, Henriques SH, Chaves LDP. Reflexões sobre a formação

docente na pós-graduação. Esc Anna Nery Rev Enferm. 2019;23(3):1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366>

5. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES nº3, de 7 de Novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 215, p. 37, 9 novembro 2001.

6. Moreira COF, Dias MSA. Curriculum guidelines for health and alterations in health and education models. ABCS Health Science. 2015;40(3):300-5. doi: <https://doi.org/10.7322/abcshs.v40i3.811>

7. Lima MSL, Braga MMSC. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. Educ Rev. 2016;(61):71-88. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47203>

8. Scochi CGS, Ferreira MA, Gelbcke FL. The year 2017 and the four-yearly evaluation of the Stricto Sensu Graduate Programs: investments and actions to continued progress. Rev Latinoam Enferm. 2017;25:e2995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0000.2995>

9. Ministério da Educação (BR). Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011/2020/ Brasília (DF): CAPES; 2010.

10. Junges KS, Behrens MA. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora da mudança. Perspectiva (Florianópolis). 2015;33(1):285-317. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>

11. Sampieri RH, Collado CF, Lucio MPB. Metodologia de Pesquisa. 5ª ed. Porto Alegre (RS): Penso; 2013.

12. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (BR). Plataforma Sucupira [Internet]. 2016 [acesso em 2019 maio 29]. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

13. Polit DF, Beck CT. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 7ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2011.

14. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002, aprova o novo regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília (DF): CAPES; 2002.

15. Figueredo WN, Laitano AC, Santos VPFA, Dias ACS, Sila GTR, Teixeira GAS. Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas universidades federais do Nordeste do Brasil. Acta Paul Enferm. 2017;30(5):497-503. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700072>

16. Menegaz JC, Backes VMS, Medina JL, Prado ML, Canever BP. Pedagogical practices of good nursing, medicine and dentistry professors from the students' perception. Texto & Contexto Enferm. 2015;24(3). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002790014>

17. Gil AC. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas; 2013.
18. Zamprogna KM, Backes VMS, Menegaz JC, Francisco BS. Characterization of didactic and pedagogical training in Brazilian stricto sensu Postgraduate Programs in Nursing. *Rev Esc Enferm USP*. 2019;53:e03430. doi: <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017030503430>
19. Backes VMS, Menegaz JC, Miranda FAC, Santos LMC, Cunha AP, Patrício SS. Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. *Texto & Contexto Enferm*. 2018;26(4):e1080017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001080017>
20. Oliveira WB, Silva JL, Scarpini NAM, Muñoz SS, Silva MAI, Gonçalves MFC. Professor training in health postgraduate studies: analysis of an experience. *Rev Bras Enferm*. 2018;71(6):3293-8. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0319>
21. Souza VC. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. *Avaliação*. 2017;22(2):332-57. doi: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200004>
22. Sebold LF, Boell JEW, Girondi JBR, Santos JLG. Clinical simulation: development of relational competence and practical skills in nursing fundamentals. *Rev Enferm UFPE On Line [Internet]*. 2017 [cited 2019 May 27];11(Supl.10):4184-90. Available from: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/231181>
23. Roman C, Ellwanger J, Becker GC, Silveira AD, Machado CLB, Manfroi WC. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clin Biomed Res*. 2017;37(4):349-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2357-9730.73911>
24. Duque KAS, Barros RL, Santos L, Calazans MIP, Gomes RM, Duarte ACS. Importância da metodologia ativa na formação do enfermeiro: implicações no processo ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*. 2019;36(e2022):1-7. doi: <https://doi.org/10.25248/reas.e2022.2019>
25. Worthington DL, Levasseur DG. To provide or not to provide course power point slides? The impact of instructor-provided slides upon student attendance and performance. *Computers & Education*. 2015;85:14-22.

Autor correspondente

Katheri Maris Zamprogna

E-mail: katherizamprogna@gmail.com

Endereço: Rua João Motta Espezim, 922, ap. 504, Bairro Saco dos Limões, Florianópolis-SC, Brasil.

CEP: 88045401

Contribuições de Autoria

1 – Katheri Maris Zamprogna

Planejamento do projeto de pesquisa, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, redação.

2 – Vânia Marli Schubert Backes

Planejamento do projeto de pesquisa, redação, revisão crítica.

3 – Jouhana do Carmo Menegaz

Planejamento do projeto de pesquisa, redação, revisão crítica.

4 – Fernanda Moreira Ribeiro Fraga

Redação.

5- Francisco Reis Tristão

Redação.

6- Gilberto Tadeu Reis da Silva

Redação e revisão crítica.

Como citar este artigo

Zamprogna, KM. Backes, VMS. Menegaz, JC. Fraga, FMR. Tristão, FR. Da Silva, GTR. Formação para a docência universitária: tendência dos programas de pós-graduação em enfermagem no Brasil. Rev. Enferm. UFSM. 2020 [Acesso em: Anos Mês Dia]; vol.10 e45: 1-18. DOI:<https://doi.org/10.5902/2179769239963>