



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ENFERMAGEM

**WILTON NASCIMENTO FIGUEREDO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PELA COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA  
NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA  
SAÚDE: O CASO DO PRÓ-ENSINO NA SAÚDE**

SALVADOR  
2019

**WILTON NASCIMENTO FIGUEREDO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PELA COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA  
NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA  
SAÚDE: O CASO DO PRÓ-ENSINO NA SAÚDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor. Área de concentração: Enfermagem, Cuidado e Saúde, linha de pesquisa: Formação, Gestão e Trabalho em Enfermagem e Saúde.

**Orientador:** Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva

SALVADOR

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Figueroedo, Wilton Nascimento  
Formação docente pela competência didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu na área de Ciências da Saúde: o caso do Pró-Ensino na Saúde / Wilton Nascimento Figueroedo. -- Salvador, 2019.  
169 f.

Orientador: Gilberto Tadeu Reis da Silva.  
Tese (Doutorado - Enfermagem) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, 2019.

1. Docentes. 2. Educação superior. 3. Competência profissional. 4. Programas de pós-graduação em saúde. 5. Curriculo. I. Silva, Gilberto Tadeu Reis da. II. Título.

## WILTON NASCIMENTO FIGUEREDO

### FORMAÇÃO DOCENTE PELA COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE: O CASO DO PRÓ-ENSINO NA SAÚDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor. Área de concentração: Enfermagem, Cuidado e Saúde, linha de pesquisa: Formação, Gestão e Trabalho em Enfermagem e Saúde.

Aprovada em 20 de dezembro 2019

#### BANCA EXAMINADORA



**Gilberto Tadeu Reis da Silva** \_\_\_\_\_  
Doutor em Enfermagem e professor da Universidade Federal da Bahia



**Manuel Carlos Rodrigues Fernandes Chaves** \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências da Educação e professor da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra



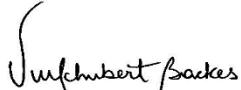
**Sylvia Helena Souza da Silva Batista** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação e professora da Universidade Federal de São Paulo



**Silvana Lima Vieira** \_\_\_\_\_  
Doutora em Enfermagem e professora da Universidade do Estado da Bahia



**Renata Meira Veras** \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Social e professora da Universidade Federal da Bahia



**Vânia Marli Schubert Backes** \_\_\_\_\_  
Doutora em Enfermagem e professora da Universidade Federal de Santa Catarina



**Simone Coelho Amestoy** \_\_\_\_\_  
Doutora em Enfermagem e professora da Universidade Federal de Pelotas

## **DEDICATÓRIA**

Aos colegas estudantes, professores e pesquisadores, que se formam continuamente nos cursos de pós-graduação. Por acreditarem que “[...] Ser professor é apontar caminhos, mas deixar que o aluno caminhe com seus próprios pés”

Jairo Lima

*Nesta tese, a utilização do gênero masculino foi adotada a fim de facilitar a padronização da escrita e da leitura, e não há, portanto, nenhuma intenção discriminatória.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus, Senhor do Bonfim**, fonte de vida, de energia, de sabedoria e de felicidade, que me faz acreditar diariamente em seu amor divino.

À minha **família**, por toda força e energia direcionada a mim desde que os deixei no sertão nordestino!

Ao professor **Gilberto Tadeu**. Agradeço a dedicação, cuidado, disponibilidade, entusiasmo na orientação desta tese, por acreditar em mim, desde o momento do primeiro contato, por respeitar meus limites e me incentivar sempre a buscar sempre mais.

Ao professor **Francisco Loiola** pelo aceite, apoio acadêmico, profissional e amigável durante a estadia do estágio doutoral em terras nórdicas canadenses; assim como à sua esposa **Jeane Loiola** por abrir as portas de sua casa na noite de Natal e em tantas outras ocasiões onde me fizeram ser bem acolhido no frio de – 36º.

Às professoras **Jouhanna Menegaz, Valeria Aparecida, Vânia Backes, Sônia Sampaio** e aos professores **Deybson Borba e Márcio Caetano** pelo olhar crítico na validação do instrumento de pesquisa.

Aos **membros da banca examinadora** pela disponibilidade e contribuições que enriqueceram este trabalho

A **Gustavo Porto** pelo exemplo de luta pela vida, dedicação, força e companheirismo durante todo o momento desta tese.

À minha colega de turma de doutorado, hoje, amiga **Tássia Teles** – companheira desde o início e de tantos telefonemas atendidos antes, durante e após a conclusão desta tese

Ao **Núcleo de Informação Tecnológica em Materiais (NIT/Materiais)** da Universidade Federal de São Carlos, pelo apoio, acesso e disponibilidade pelo uso do software VantagePoint®

Ao **Gepase**, Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Enfermagem, pelas contribuições e vivências durante a realização desta tese.

A todos os **participantes do Pró-Ensino na Saúde**, estudantes, coordenadores e programas de pós-graduação, por terem aceitado a contribuir com esta tese.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** – Códigos do financiamento: 1615335 e 88881.190348/2018-01, referentes ao processo DS e Doutorado Sanduíche PDSE Edital nº 47/2017, respectivamente.

## **AGRADECIMENTOS**

**À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)** pela bolsa de doutorado – Código do financiamento: BOL0394/2018.

## RESUMO

FIGUEREDO, Wilton Nascimento. **Formação docente pela competência didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências da Saúde: o caso do Pró-Ensino na Saúde.** 2019. 169f. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

O programa Pró-Ensino na Saúde teve como finalidade melhorar e estimular a formação docente nos programas de pós-graduação (PPG). O objetivo geral desta tese foi analisar a formação docente pela competência proporcionada pelo Pró-Ensino na Saúde à pós-graduação *stricto sensu* na área das Ciências da Saúde. Os objetivos específicos: caracterizar os PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde, quanto às áreas de concentração, linhas de pesquisa e a proposta curricular para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica; investigar a produção científica de dissertações e teses provenientes do programa Pró-Ensino na Saúde sob a perspectiva da competência didático-pedagógica, e examinar a percepção dos egressos bolsistas sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica promovida pelo programa Pró-Ensino na Saúde. O referencial teórico teve como base a discussão acerca das competências docente, segundo Perrenoud (2000) e Masetto (2012). Pesquisa exploratória, descritiva, analítica, de abordagem mista e do tipo estudo de caso. A amostra foi constituída de 80 estudantes egressos, seus 25 respectivos PPG e 72 trabalhos de conclusão de curso provenientes dos 19 projetos aprovados no Pró-Ensino na Saúde. Os dados foram coletados através de documentos e questionário; analisados pela estatística descritiva e pela análise lexical, sob a perspectiva da análise de conteúdo, com apoio dos softwares SPSS e Iramuteq. Os resultados foram apresentados em formato de artigos científicos. O primeiro artigo mostrou que a maioria dos PPG (56%) possui área de concentração com temáticas relacionadas à pesquisa clínica, patológica, odontológica e farmacológica. Foram localizados 13 linhas de pesquisa didático-pedagógica. Quanto aos componentes curriculares, percebeu-se número reduzido de disciplinas obrigatórias e a maioria do tipo optativa, tem como título “Estágio de docência”. O segundo artigo evidenciou o predomínio de dissertações e teses com abordagem qualitativa na temática currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação em Saúde, assim como temas diversos e não prioritários conforme os objetivos do Pró-Ensino na Saúde. As dissertações e teses que optaram pela temática formação docente tiveram como foco a competência tecnológica. O terceiro artigo mostrou que 76,3% dos participantes da pesquisa foram mulheres, do curso de bacharelado em Enfermagem, tituladas com mestrado e idade entre 31 a 40 anos. 76,3% percebeu positivamente a formação didático-pedagógica proporcionada pelo Pró-Ensino na Saúde. A média de percepção positiva entre as 26 competências docentes adquiridas durante a pós-graduação foi superior a 76%. Essa aquisição foi sobretudo extra-curricular, a exemplo da participação em eventos e congresso sobre a temática da formação docente. As competências relacionadas ao planejamento, gestão e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem apresentaram maior negatividade das respostas. Conclui-se que o Pró-Ensino na Saúde estimulou a formação docente, mas houve pouca adesão dos PPG em continuar os processos formativos e de assegurar componentes curriculares para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica.

**Palavras-Chave:** Docentes; Educação superior; Competência profissional; Programas de pós-graduação em saúde; Currículo.

## ABSTRACT

FIGUEREDO, Wilton Nascimento. **Teacher training by the didactic-pedagogical competence in *stricto sensu* postgraduate program in the area of Health Sciences: the case of Pró-Ensino na Saúde.** 2019. 169s. Thesis (PhD in Nursing). School of Nursing, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

The Pró-Ensino na Saúde program aimed to improve and stimulate teacher education in postgraduate programs (GP). The general objective of this thesis was to analyze the teacher education by the competence provided by the Pró-Ensino na Saúde to the *stricto sensu* graduate in the Health Sciences area. The specific objectives: to characterize the GP participants of the Pró-Ensino na Saúde, as to the areas of concentration, lines of research and the curriculum proposal for the development of didactic-pedagogical competence; to investigate the scientific production of dissertations and theses from the Pró-Ensino na Saúde program from the perspective of didactic-pedagogical competence; and to examine the perception of the scholarship alumni about teacher training by the didactic-pedagogical competence promoted by the Pró-Ensino na Saúde program. The theoretical framework was based on the discussion about competences of teachers according to Perrenoud (2000) and Masetto (2012). Exploratory, descriptive, analytical, mixed approach and case study research. The sample consisted of 80 graduating students, their 25 respective GP and 72 course completion works from the 19 projects approved by the Pró-Ensino na Saúde. Data were collected through documents and questionnaire, and analyzed by descriptive statistics and lexical analysis, from the perspective of content analysis, with the support of SPSS and Iramuteq software. The results were presented in the format of scientific articles. The first article showed that the majority of GP (56%) has a concentration area with themes related to clinical, pathological, dental and pharmacological research. 13 didactic-pedagogical research lines were located. When analyzing the curriculum components, it was noticed a reduced number of compulsory subjects and most of the optional type, is entitled "Teaching Internship". The second article evidenced the predominance of dissertations and theses with qualitative approach in the curriculum theme and teaching-learning process in undergraduate Health, as well as diverse and non-priority themes according to the objectives of Pró-Ensino na Saúde. The dissertations and theses that opted for the theme teacher education focused on technological competence. The third article showed that 76.3% of the research participants were women from the bachelor of Nursing degree, with a master's degree and between 31 and 40 years old. 76.3% perceived positively the didactic-pedagogical training provided by the Pró-Ensino na Saúde. The average of positive perception among the 26 teaching competences acquired during the postgraduate course was higher than 76%. This acquisition was mainly extra-curricular, such as participation in events and congress on the subject of teacher education. The competences related to the planning, management and evaluation of teaching-learning activities presented greater negativity of the answers. It is concluded that the Pró-Ensino na Saúde stimulated the teacher formation, but there was little adhesion of the GP in continuing the formative processes and curricular components for the development of the didactic-pedagogical competence.

**Keywords:** Faculty; Higher education; Professional competence; Health postgraduate programs; Curriculum.

## RESUMEN

FIGUEREDO, Wilton Nascimento. **Formación docente para la competencia didáctico-pedagógica en estudios de posgrado *stricto sensu* en el área de ciencias de la salud: el caso de Pró-Ensino na Saúde.** 2019. 169f. Tesis (Doctorado em Enfermería). Escuela de Enfermería, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2019.

El programa Pró-Ensino na Saúde tuvo como objetivo mejorar y estimular la formación del profesorado en programas de posgrado (PPG). El objetivo general de esta tesis fue analizar la formación del profesorado por la competencia proporcionada por la Pró-Ensino na Saúde al posgrado *stricto sensu* en el área de Ciencias de la Salud. Los objetivos específicos: caracterizar a los participantes de PPG del Pró-Ensino na Saúde, en relación con las áreas de concentración, líneas de investigación y la propuesta curricular para el desarrollo de la competencia didáctico-pedagógica; investigar la producción científica de dissertaciones y tesis del programa Pró-Ensino na Saúde desde la perspectiva de la competencia didáctico-pedagógica, y examinar la percepción de los académicos graduados acerca de la formación docente por la competencia didáctico-pedagógica promovida por el programa Pró-Ensino na Saúde. El marco teórico se basó en la discusión sobre las habilidades de enseñanza, según Perrenoud (2000) y Masetto (2012). Investigación exploratoria, descriptiva, analítica, de enfoque mixto y estudio de caso. La muestra consistió en 80 estudiantes graduados, sus respectivos 25 PPG y 72 trabajos de finalización del curso de los 19 proyectos aprobados en la Pró-Ensino na Saúde. Los datos se recopilaron mediante documentos y cuestionarios, y se analizaron mediante estadísticas descriptivas y análisis léxico, desde la perspectiva del análisis de contenido, con el apoyo de SPSS y el software Iramuteq. Los resultados se presentaron en formato de artículos científicos. El primer artículo mostró que la mayoría de las PPG (56%) tiene un área de concentración con temas relacionados con la investigación clínica, patológica, dental y farmacológica. Se ubicaron 13 líneas de investigación didáctico-pedagógica. En cuanto a los componentes curriculares, se observó un número reducido de disciplinas obligatorias y la mayoría de las optativas, su título es "Prácticas docentes". El segundo artículo evidenció el predominio de dissertaciones y tesis con enfoque cualitativo en el tema curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la salud de pregrado, así como temas diversos y no prioritarios de acuerdo con los objetivos de la enseñanza de la Pró-Ensino na Saúde. Las dissertaciones y tesis que optaron por la formación temática del profesorado se centraron en la competencia tecnológica. El tercer artículo mostró que el 76.3% de los participantes en la investigación eran mujeres del título de Bachiller en Enfermería, con un título de maestría y edades entre 31 y 40 años. El 76,3% percibió positivamente la formación didáctico-pedagógica proporcionada por la Pró-Ensino na Saúde. El promedio de percepción positiva entre las 26 competencias docentes adquiridas durante el curso de postgrado fue superior al 76%. Esta adquisición fue principalmente extracurricular, como la participación en eventos y congresos sobre el tema de la formación docente. Las habilidades relacionadas con la planificación, gestión y evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje presentaron una mayor negatividad de las respuestas. Se concluyó que el Pró-Ensino na Saúde estimuló la capacitación docente, pero hubo poca adherencia de la PPG en la continuación de los procesos de capacitación y los componentes del plan de estudios para el desarrollo de la competencia didáctico-pedagógica.

**Palabras claves:** Docentes; Educación superior; Competencia professional; Programas de posgrado en salud; Curriculum.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura</b> 1 – Estrutura do sistema de Ensino Superior brasileiro .....	37
<b>Quadro</b> 1 – Professores do Ensino Superior em atividade no Brasil .....	41
<b>Quadro</b> 4 – Estratégia de busca de registros e quantidade de material recuperado nas bases de dados.....	46
<b>Figura</b> 1 – Evolução das publicações científicas.....	47
<b>Figura</b> 2 – Top 10 dos países com maiores publicações .....	48
<b>Figura</b> 3 – Top 10 das instituições de ensino superior .....	48
<b>Figura</b> 4 – Top 10 das áreas de pesquisa da WOS .....	49
<b>Figura</b> 5 – Redes de colaboração de publicação entre os países .....	50
<b>Figura</b> 6 – Co-ocorrência das palavras-chaves dos 446 artigos .....	55
<b>Figura</b> 7 – Densidade da co-ocorrência das palavras-chaves dos 446 artigos.....	56
<b>Quadro</b> 2 – Critérios de inclusão e exclusão .....	80
<b>Figura</b> 2 – Participantes do estudo, critérios de inclusão e exclusão.....	81
<b>Figura</b> 3 – Triangulação, técnica de dados, fontes de informação e resultados .....	82
<b>Quadro</b> 3 – Variáveis e fontes de informação da análise documental institucional....	83
<b>Figura</b> 4 – Estratégia de envio do questionário .....	86
<b>Quadro</b> 4 – Plano de análise.....	86
<b>Quadro</b> 5 – Títulos e objetivos dos artigos.....	89
<b>Figura</b> 1 – Fluxograma do estudo .....	105
<b>Figura</b> 2 – Dendograma da classificação hierárquica descendente .....	111
<b>Figura</b> 3 – Análise fatorial correspondente .....	112

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela</b>	<b>1</b> – Top 10 das revistas, quantitativo de publicação, subcategorias de área de pesquisa e fator de impacto.....	51
<b>Tabela</b>	<b>2</b> – Top 10 dos autores e sua localização geográfica com maiores publicações .....	52
<b>Tabela</b>	<b>3</b> – Co-ocorrência das palavras-chaves dos 446 artigos .....	53
<b>Tabela</b>	<b>4</b> – Top 10 dos artigos com maiores citações, ano de publicação e revista científica .....	54
<b>Tabela</b>	<b>1</b> – Caracterização dos PPG quanto à sua localização geográfica, área de avaliação, curso, modalidade e nota de avaliação .....	94
<b>Tabela</b>	<b>2</b> – Quantitativo da distribuição dos PPG, quanto à área de concentração, linha de pesquisa e componente curricular didático-pedagógico .....	95
<b>Tabela</b>	<b>1</b> – Distribuição das dissertações e teses por instituições de Ensino Superior (N=72) .....	107
<b>Tabela</b>	<b>2</b> – Caracterização dos autores das dissertações e teses quanto ao gênero e graduação (N=71) .....	108
<b>Tabela</b>	<b>3</b> – Distribuição das dissertações e teses segundo a abordagem metodológica, área temática do Pró-Ensino na Saúde e ano de defesa (N=72) .....	109
<b>Tabela</b>	<b>4</b> – Top 10 de co-ocorrência das palavras-chave entre as dissertações e teses .....	110
<b>Tabela</b>	<b>1</b> – Características dos participantes da pesquisa .....	125
<b>Tabela</b>	<b>2</b> – Motivos que levaram a fazer a pós-graduação.....	126
<b>Tabela</b>	<b>3</b> – Percepção sobre o Pró-Ensino na Saúde.....	127
<b>Tabela</b>	<b>4</b> – Percepção sobre a aquisição de competências docentes nos PPG .....	129

## LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

<b>AFC</b>	Análise Fatorial de Correspondência
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CFE</b>	Conselho Federal da Educação
<b>CHD</b>	Classificação Hierárquica Descendente
<b>CRIFPE</b>	<i>Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante</i>
<b>DECS</b>	Descritores em Ciências da Saúde
<b>EISU</b>	Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade
<b>GEPASE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem
<b>IES</b>	Instituições de ensino superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MA</b>	Mestrado Acadêmico
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MS</b>	Ministério da Saúde
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNPG</b>	Plano Nacional de Pós-Graduação
<b>PPG</b>	Programa de Pós-Graduação
<b>Promed</b>	Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina
<b>PRONAP</b>	Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas
<b>Pró-Saúde</b>	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
<b>SGTES</b>	Secretaria de Gestão, Trabalho e Educação para a Saúde
<b>SISNEP</b>	Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos

<b>SPSS</b>	<i>Software Statistical Package for the Social Sciences</i>
<b>ST</b>	Segmentos de textos
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>VER-SUS</b>	Vivências e Estágios na Realidade do SUS

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	17
<b>ESTRUTURA DO DOCUMENTO .....</b>	20
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	22
1.1 O PRÓ-ENSINO NA SAÚDE .....	25
<b>1.1.1 Caracterização e objetivos .....</b>	25
<b>1.1.2 Os antecedentes do Pró-Ensino na Saúde .....</b>	26
<b>1.1.3 Características da política do Pró-Ensino na Saúde .....</b>	27
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E PERGUNTAS INVESTIGATIVAS .....	28
1.3 PRESSUPOSTOS .....	29
1.4 OBJETIVOS .....	29
<b>1.4.1 Objetivo Geral .....</b>	29
<b>1.4.2 Objetivos Específicos .....</b>	29
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	31
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	31
2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR	34
2.3 A ESTRUTURA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA .....	36
2.4 QUEM E QUANTOS SÃO OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR?	38
2.5 MANUSCRITO 1: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA .....	42
<b>3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	61
3.1 EVOLUÇÃO CONCEITUAL E HISTÓRICA DE COMPETÊNCIA .....	62
3.2 CONCEITUAÇÃO ETIMOLÓGICA DO TERMO COMPETÊNCIA .....	64
3.3 PERRENOUD .....	65
<b>3.3.1 Sobre Perrenoud .....</b>	65
<b>3.3.2 As competências docentes por Perrenoud .....</b>	66
3.3.2.1 <i>Organizar e dirigir situações de aprendizagem .....</i>	67
3.3.2.2 <i>Administrar a progressão das aprendizagens .....</i>	68
3.3.2.3 <i>Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação .....</i>	68
3.3.2.4 <i>Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho .....</i>	68
3.3.2.5 <i>Trabalhar em equipe .....</i>	69
3.3.2.6 <i>Participar da administração da escola .....</i>	69
3.3.2.7 <i>Informar e envolver os pais .....</i>	70
3.3.2.8 <i>Utilizar novas tecnologias .....</i>	70

3.3.2.9	<i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i> .....	71
3.3.2.10	<i>Administrar sua própria formação contínua</i> .....	71
3.4	MASETTO .....	72
3.4.1	<b>Sobre Masetto</b> .....	72
3.4.2	<b>As competências docentes por Masetto</b> .....	72
3.4.2.1	<i>Competência em uma área específica</i> .....	73
3.4.2.2	<i>Competência na área política</i> .....	74
3.4.2.3	<i>Competência na área pedagógica</i> .....	75
3.5	PERRENOUD E MASETTO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL PARA A COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA .....	76
4	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	78
4.1	TIPO DO ESTUDO .....	78
4.2	CONTEXTO E LOCUS DO ESTUDO .....	79
4.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO, POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	79
4.4	COLETA DOS DADOS .....	82
4.4.1	<b>Análise documental do tipo arquivo institucional</b> .....	83
4.4.2	<b>Análise documental do tipo arquivo pessoal</b> .....	83
4.4.3	<b>Questionário</b> .....	84
4.5	ANÁLISE DOS DADOS .....	86
4.6	ASPECTOS ÉTICOS .....	88
5	<b>RESULTADOS</b> .....	89
5.1	MANUSCRITO 2 CARACTERIZAÇÃO DOS PPG .....	90
5.2	MANUSCRITO 3 ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES .....	102
5.3	MANUSCRITO 4 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS .....	120
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA</b> .....	139
	<b>APÊNDICE B – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	162
	<b>APÊNDICE C – TCLE</b> .....	164
	<b>ANEXO A – PROJETOS APROVADOS PRÓ-ENSINO NA SAÚDE</b> ...	167
	<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	169

## APRESENTAÇÃO

Esta tese é fruto da inquietação, interesse e da necessidade em analisar o processo de formação docente através da competência didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da área da saúde. Parte dessa inquietação surgiu na graduação, quando deparado com o desejo de atuar como docente universitário. Recordo-me que alguns questionamentos surgiram naquela ocasião, tais como: Qual o melhor caminho a percorrer? Será que consigo mediar uma sala de aula? Como acontece a formação para ser professor? O que e como ensinar? Quais as melhores estratégias de ensino para alcançar os resultados?

Nesse sentido, após a graduação em bacharelado em Enfermagem, em 2011, em uma instituição privada, procurei uma pós-graduação *lato sensu* (especialização) que abordasse como objetivo a formação do professor. Os módulos estudados do curso “Metodologia do Ensino Superior” foram diversificados e tinham como enfoque o debate sobre o surgimento das Universidades, das Políticas e de Legislações no Ensino Superior, mediações tecnológicas, teorias de aprendizagem, profissão docente, entre outros. Ademais, foram as discussões sobre organização e estratégias pedagógicas, e relação professor-aluno-conhecimento que fizeram refletir acerca de qual formação tiveram os professores para serem docentes. Esses, essencialmente da área da saúde, a grande maioria enfermeiras, possuíam notável conhecimento técnico, mas faltavam, talvez, competências e saberes pedagógicos pertinentes ao processo de aprendizagem e imprescindíveis para atuar diante das novas tendências do Ensino Superior contemporâneo. Esse fenômeno contribuía significativamente na formação dos estudantes, pois acabava reafirmando um ensino tradicionalista, biologista, centrado na doença e na cura. Como pensar em mudanças de paradigmas no ensino em saúde, focado na promoção, na prevenção e no empoderamento do sujeito, se não há inovação, capacitação aos professores mediadores e responsáveis nesse processo?

Durante esse período, já tinha decidido em continuar os estudos e adentrar definitivamente ao meio acadêmico para futuramente fazer parte do corpo docente de uma Universidade Pública. Nesse ínterim, houve a busca por Programas de Pós-Graduação (PPG) que tivessem como estudo a educação superior e os paradigmas da formação universitária na sociedade do conhecimento. Posteriormente, ingressei, em 2013, no mestrado acadêmico (MA) no PPG Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (EISU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Com o ingresso ao MA no PPGEISU, pude construir e desenvolver o objeto da minha pesquisa: formação dos estudantes de saúde, sob a perspectiva da Política Nacional de Humanização.

Durante as reuniões do grupo de pesquisa, com os referenciais estudados, as discussões, o trabalho em campo e posteriormente com a análise dos dados pude evidenciar fragilidades que perpassavam as competências acadêmicas, técnicas, sociais e de comunicação entre os estudantes da área da saúde. Além disso, por meio dos sujeitos da pesquisa, emergiram críticas à formação do professor e do preceptor de estágios, a exemplo do questionamento: como esses professores foram capacitados pedagogicamente para assumir a função?

Diante do questionamento, as inquietações na graduação, acerca de como se forma o professor da área da saúde, surgiram mais uma vez. Assim, comecei no mestrado, por meio de conversas informais, a buscar entender a percepção dos meus pares/colegas sobre a formação didático-pedagógica em seus cursos. Pude notar que a grande maioria, de formação bacharel, se preocupava com essa questão, pois não havia participado de nenhum tipo de disciplina direcionada nesse intuito. Concomitantemente colegas de outros colegiados/institutos/PPG da UFBA também demonstravam ansiedade e relataram, que apesar de existir, em poucos programas, disciplina de cunho optativo e a obrigatoriedade do tirocínio (estágio docente) para alunos bolsistas, há incipiente de discussão e orientação acerca da atuação do “ser professor” e do privilégio da pesquisa em detrimento do ensino na pós-graduação.

Nesta perspectiva, a minha atuação como professor do Ensino Técnico e Superior em Saúde, as evidências encontradas na pesquisa durante o mestrado, as conversas informais com docentes e colegas de diversas áreas, a consequente aprovação no Curso de Doutorado, em 2016, na Escola de Enfermagem da UFBA, na linha de pesquisa “Organização e Avaliação dos Sistemas de Cuidados à Saúde” e a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE) fizeram fortalecer a construção do objeto desta tese: a formação docente pela competência didático-pedagógica. Dessa maneira, o objeto da pesquisa se situa em interface entre as áreas da Educação e da Saúde.

Para se chegar ao resultado desta tese, foram pensados e traçados alguns delineamentos metodológicos, alguns desses refutados e outros agregados. O projeto inicial apresentado à banca de admissão ao Doutorado tinha como título “Docência Universitária e Formação Didático-Pedagógica: um olhar sobre os cursos de Pós-

Graduação Stricto Sensu de Saúde da Universidade Federal da Bahia”. Ainda que selecionado e aprovado para o Doutorado, tal projeto sofreu alterações sob a perspectiva de ampliação da amostra nacionalmente. O projeto foi reestruturado e submetido à banca de exame de qualificação I: “Formação Didático-Pedagógica em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na Área das Ciências da Saúde”. Esse com a mesma característica do projeto inicial, porém com uma amostra nacional: os 25 PPG *stricto sensu* avaliados com nota 7, pela avaliação quadrienal 2016 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entretanto, com as valiosas sugestões dos professores participantes da qualificação I fui convidado a modificar os participantes do estudo, integrando assim o atual documento.

Essa retrospectiva histórica dos projetos de pesquisa e as pequenas mudanças metodológicas realizadas nesse, indubitavelmente, justificam o interesse e a certeza em pesquisar, nesses quatro anos de doutoramento, sobre o mesmo objeto de pesquisa: a formação docente pela competência didático-pedagógica.

Além disso, com a realização do estágio doutoral na *Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal*, Canadá, pude desenvolver mais conscientemente o objeto da tese através das inúmeras oportunidades vivenciadas e praticadas durante a estadia: cursos, eventos, disciplina *PLU 6038 Enseigner à l'Université aujourd'hui* (Ensinar na Universidade, hoje – tradução minha) e a participação como membro do *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*.

Assim sendo, como parte da problemática já explanada, propõe-se nesta tese analisar, entre as áreas da Saúde e Educação, os desafios postos para a formação docente através do desenvolvimento da competência didático-pedagógica dos futuros professores que irão desempenhar suas atividades laborais no Ensino Superior.

## ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Esta tese seguiu a instrução normativa<sup>1</sup> conforme documento aprovado na reunião extraordinária, 02 de setembro de 2014, do colegiado do PPGENF/UFBA para apresentação de trabalhos de conclusão em formato de artigos.

A escolha entre o formato de tese tradicional e o de artigos, é por acreditar que nesse último há maior possibilidade de visibilidade mundialmente do trabalho realizado através das publicações científicas, visto que o tema em discussão é de interesse de todas as Universidades Internacionais. Não desprestigiando o formato tradicional, mas acredita-se que este tipo já se encontra perempto, visto a agilidade das informações e o pouco interesse das pessoas em ler materiais densos e completos. Conforme editorial da edição da *Nature* de 7 de julho de 2016: “[...] o número médio de pessoas que leem uma tese de doutorado até o fim é de 1,6 [...]. Uma tese de doutorado deve ser lida e usada, e não apenas servir como ornamento de prateleira ou batente de porta” (NATURE, 2016, p.7, tradução nossa). Haja vista tais proposições, se ratifica a escolha e apresenta-se a seguir a estrutura desta tese.

O **primeiro capítulo** consta a introdução com a apresentação do objeto do estudo, contextualização, aproximação, justificativa, problema de pesquisa, questões investigativas, pressupostos, objetivos e relevância do tema.

A revisão de literatura é apresentada no **segundo capítulo** e explora a contextualização do tema, as políticas de formação para o professor do Ensino Superior, o panorama de quem são e como se apresentam esses profissionais atualmente no Brasil e finalmente, através da ciência bibliométrica, é apresentado o mapeamento da produção científica internacional sobre a formação e competência didático-pedagógica de professores na área da Saúde.

O **terceiro capítulo** é o enquadramento teórico. Discute-se acerca da conceituação etimológica da palavra competência, sua evolução conceitual e histórica, e, posteriormente, com os autores Perrenoud e Masetto, se apresenta o diálogo da competência didático-pedagógica.

---

<sup>1</sup> Para leitura do documento acessar a página online do PPGENF/UFBA. Disponível em: [https://pgenf.ufba.br/sites/pgenf.ufba.br/files/normas\\_para\\_apresentacao\\_de\\_trabalhos\\_de\\_conclusao\\_em\\_formato\\_de\\_artigos.pdf](https://pgenf.ufba.br/sites/pgenf.ufba.br/files/normas_para_apresentacao_de_trabalhos_de_conclusao_em_formato_de_artigos.pdf). Acesso em 21 mai 2019.

Os procedimentos metodológicos gerais da tese, tipo de estudo, contexto/lócus do estudo, participantes, população, amostra, coleta dos dados, análise dos dados e aspectos éticos, são apresentados no **quarto capítulo**.

O **quinto capítulo** expõe os resultados, sendo dividido em três seções/manuscritos: a primeira traz os resultados da caracterização dos PPG, a segunda aborda a análise de teses e dissertações provenientes do programa Pró-Ensino e, a terceira parte é o manuscrito que avalia a percepção dos estudantes egressos sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica.

No **sexto capítulo** são propostas as considerações finais, realizando uma reflexão sintética acerca da discussão e dos resultados discutidos nos capítulos desta tese, assim como as limitações, sugestões e possibilidades do estudo.

Por fim, os **elementos pós-textuais**, referências, apêndices e anexos são encontrados no final deste documento.

## 1 INTRODUÇÃO

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou, em dezembro de 2018, o *Rethinking quality assurance for higher education in Brazil* sobre a avaliação acerca da eficiência e da eficácia da qualidade do Ensino Superior no Brasil, em nível de graduação e pós-graduação (OCDE, 2018; OECD, 2018). Apesar das críticas (REIS et al., 2016), visto o momento político e econômico pelo qual o país passava (ALONSO, 2017), é possível compreender que a competência do docente universitário se apresenta como um indicador de desempenho das Universidades e, assim, se levanta mais uma vez a discussão sobre a profissionalidade desses indivíduos na Educação Superior.

Conforme d'Ávila (2013), a profissionalidade se refere às competências que são desenvolvidas durante a profissionalização do indivíduo. Por exemplo, para se constituir enfermeiro é preciso ter uma formação superior e adquirir durante anos de estudos habilidades, atitudes e saberes que o fará apto a exercer a profissão da Enfermagem. Entretanto, para ser professor há o paradigma de quem sabe fazer tecnicamente ou tem anos de experiência profissional desempenhará perfeitamente a docência. Na área da Saúde, especificamente, tem-se discutido sobre a profissionalização do professor “entendendo-se que a docência do Ensino Superior se define, prioritariamente, pela atividade de pesquisa” (BATISTA; BATISTA, 2014, p.17) e, por isso, mudanças são necessárias diante das multifases de ensino-aprendizagem nas Universidades.

Assim, importantes segmentos das Instituições de Ensino Superior (IES) têm contribuído para a construção do Sistema Único de Saúde (SUS), sobretudo, propondo mudanças, formulações e proposições na formação profissional nos cursos de graduação em saúde. Os investimentos são grandes e diversos estudos têm fundamentado seus objetivos na tentativa de transpor modelos educativos conservadores, centrados na anatomia-clínica, dependentes de procedimentos e de equipamentos altamente sofisticados. E, ainda assim, se percebe que os resultados não evoluíram, suficientemente, em relação à satisfação dos usuários, portanto distante das práticas do conceito ampliado de Saúde, de ações e de movimentos intersetoriais e da integralidade da atenção.

Nesta perspectiva, a formação do professor universitário em Saúde surge como uma das críticas ao não alcance desses resultados e deficitária nos PPG. Todavia, tem-se constatado maior capacitação docente, como apresenta o relatório “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014” do Ministério da Educação (MEC): o

percentual de professores com maiores titulações de pós-graduação, mestres e doutores, cresceu em todo o Brasil, em contrapartida foi evidenciada diminuição expressiva daqueles com menor titulação, os especialistas, ativos e em exercício da docência nas redes pública e privada (BRASIL, 2015, p.25-26).

Corroborando, a pesquisa “Mestres e Doutores 2015: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira”, realizada pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, organização social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, constatou que, entre 2009 e 2014, grande parte do emprego formal de mestres (63,7%) e doutores (79,7%), segundo a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) de 2002, ocorre no grande grupo ocupacional “profissionais das ciências e das artes” e no subgrupo “profissionais de ensino” (CGEE, 2016, p.290-293). Esse grande grupo compreende as atividades desenvolvidas para ampliar os conhecimentos científicos, intelectuais por meio de pesquisa e também da educação, dentre outros incluem os profissionais de Ensino Básico, Médio e Superior (BRASIL, 2010a).

Então, por que persistem as críticas ao modelo de formação em saúde no Brasil? Porque, mesmo diante de professores extremamente renomados no mercado de trabalho, exímios convededores dos componentes curriculares que ensinam e com os mais altos títulos acadêmicos, falta o desenvolvimento da competência didático-pedagógica (ALMEIDA, 2014; BATISTA; BATISTA, 2014; MASETTO, 2012).

Nesse sentido, a competência pode ser definida como:

a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et al., 2002, p.19).

Ainda assim, para o docente do Ensino Superior são exigidas três competências essenciais: **1) competência na área do conhecimento**, que se adquire por meio, em geral, da formação recebida nos cursos de graduação em bacharelado, conhecimento básico (cognitivo), com a experiência profissional e por meio da pesquisa; **2) competência na área política**, desenvolvida por intermédio da pessoa do professor como ser cidadão, comprometido com as questões sociais, culturais e políticas da sociedade – o professor não está alheio às questões contemporâneas do seu tempo; **3) competência na área pedagógica**, que se relaciona ao conceito do processo de ensino-aprendizagem, dos

processos de concepção e gestão do currículo – o docente mantém a discussão das práticas da tecnologia da educação para o exercício da relação professor-aluno (MASETTO, 1998).

Outros autores, acrescentam que a competência pedagógica se orienta por meio da ciência da Pedagogia da Educação, traçando “conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo” (LIBÂNEO, 2013, p.24). É pautado em “ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana” (*idem*).

“O termo *didática* deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte de ensinar” (GIL, 2013, p.2). A didática não é somente a ênfase na “elaboração de planos de ensino, a formulação de objetivos instrucionais, a seleção de conteúdo, as técnicas de exposição e de condução de trabalho em grupo e a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas” (GIL, 2013, p.4), mas aquela capaz de estar comprometida com a qualidade cognitiva das aprendizagens (LIBÂNEO, 2010).

Dessa maneira, a competência didático-pedagógica do professor se pauta no desenvolvimento de conhecimentos epistemológicos, teóricos e práticos para o processo educativo.

Em termos de diretrizes, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Declaração Mundial da Educação Superior para o Século XXI, em 1998, convidou todos os docentes a desenvolverem novos métodos pedagógicos e avaliativos, capazes de atender aos novos paradigmas da Educação Superior, por meio de reformas curriculares, utilização de diferentes e apropriados métodos que permitam ir além do conhecimento cognitivo das disciplinas (UNESCO, 1998).

Posteriormente, em 2003, por meio do documento Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização, a UNESCO reafirmou a necessidade do debate e ampliação da competência didático-pedagógica na docência universitária (UNESCO, 2003).

Nesse contexto, objetivando melhorias na qualidade do Ensino Superior, foram desenvolvendo no Brasil, principalmente, no início dos anos 1990, estudos e mobilizações direcionados à inserção da questão do conhecimento didático-pedagógico em programas de formação docente, sobretudo naqueles que tradicionalmente possuíam uma vivência essencialmente técnica, a exemplos dos cursos da área da Saúde e das Exatas (ALMEIDA, 2014).

Contudo, já quase chegando aos vinte anos das diretrizes da UNESCO reafirmando a importância da formação docente, há estudos recentes que evidenciam a insuficiência de conhecimentos sobre a formação didático-pedagógica nos PPG no Brasil (CORREA et al., 2015; CORRÊA; RIBEIRO, 2013; FREITAS et al., 2016; GERAB et al., 2014).

Ademais, a expansão quantitativa do Ensino Superior e consequente aumento do número de professores não foram acompanhados por alterações significativas nas legislações que amparam a formação docente nas instituições e nos PPG, estes últimos essencialmente destinados a formar o corpo docente capacitado para atuar na Educação Superior (D'ÁVILA; VEIGA, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SOARES; CUNHA, 2010).

Nesta propositura e nas aproximações com as referências citadas se constata a (re) emergente necessidade de programas/políticas para a formação didático-pedagógica no intuito de possibilitar o desenvolvimento de competências específicas para a docência, a exemplo do Pró-Ensino na Saúde.

## 1.1 O PRÓ-ENSINO NA SAÚDE

### 1.1.1 Caracterização e objetivos

O Pró-Ensino na Saúde se caracteriza como um programa, criado em 2011 com término em 2016, em parceria entre o MEC e o Ministério da Saúde (MS), gerenciado pela CAPES, através do Edital 024/2010, com o objetivo geral de:

estimular no País a realização de projetos de pesquisa e apoio ao Ensino na Saúde, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de mestres, doutores e estágio pós-doutoral na área do Ensino na Saúde (BRASIL, 2010b, p.1).

Entre os objetivos específicos se destacam:

- contribuir para o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no País que tenham áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa relativas à área do Ensino na Saúde;
- estimular a criação de áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País, voltadas às áreas temáticas contempladas no presente Edital;

- oportunizar a nucleação e interação entre grupos de pesquisa e equipes acadêmicas visando futuras propostas de programas de pós-graduação – modalidade mestrado profissional – na área de Ensino na Saúde;
- ampliar e qualificar a produção científica, tecnológica e de inovação sobre o tema do Ensino na Saúde, a partir da investigação de situações relacionadas à prática do Ensino na Saúde na sua interface com os serviços de saúde;
- apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar no ensino de graduação e pós-graduação em Saúde;
- permitir a mobilidade de docentes e estudantes de pós-graduação entre os grupos de pesquisa envolvidos no projeto;
- incentivar o desenvolvimento de estágios pós-doutoriais na área do Ensino na Saúde;
- promover o intercâmbio de conhecimentos, estimulando o estabelecimento de parcerias (rede de pesquisa e/ou consórcios interinstitucionais) entre IES, serviços públicos de saúde e outras instituições capacitadas a desenvolver estudos, que, de forma articulada, implementem pesquisa, tecnologias e inovações na área do Ensino na Saúde;
- estimular a redução das assimetrias inter e intra-regionais da pós-graduação brasileira, em especial nas regiões Amazônica, Nordeste e Centro-Oeste, criando núcleos disseminadores e incentivadores, regionais, a partir do desenvolvimento de propostas interinstitucionais;
- estimular o uso de tecnologias da informação e comunicação na oferta de modalidades à distância, presencial e semi-presencial, pela construção e validação de modelos de ensino para a graduação e pós-graduação (BRASIL, 2010b, p.1-2).

Ademais, conforme Haddad (2011, p.1806) o Pró-Ensino na Saúde integra o eixo de “orientação pedagógica [...] e consiste no apoio a formação e capacitação docente e no fortalecimento das linhas de pesquisas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na área da saúde”.

Nesta perspectiva, o Pró-Ensino na Saúde, apesar de não constar essa nomenclatura em seu edital, também pode ser denominado como Programa Nacional de Desenvolvimento Docente na Saúde (BAHIA, 2016; BAHIA et al., 2018; HADDAD, 2011).

### 1.1.2 Os antecedentes do Pró-Ensino na Saúde

O Pró-Ensino na Saúde tem raízes ligadas ao Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas (PRONAP) e ao Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), ambos atendem às propostas da Política Nacional de Formação de Profissionais da Saúde, implementada em 2003 pela Secretaria de Gestão, Trabalho e Educação para a Saúde (SGTES) do MS (BAHIA, 2016; CYRINO et al., 2015).

O PRONAP, regulamentado pela Portaria nº 100/2007, teve como objetivo incentivar e apoiar pesquisas em áreas estratégicas da Ciência e Tecnologia, com a formação de recursos humanos, pós-graduandos, para o desenvolvimento e a consolidação do pensamento brasileiras nessas áreas (BRASIL, 2007a). Por sua vez, o Pró-Saúde objetivou “promover transformações do processo de formação, geração de conhecimentos e prestação de serviços à população, para abordagem integral do processo de saúde-doença” (BRASIL, 2007b, p.17).

Assim, após as inúmeras estratégias criadas pelo PRONAP e o Pró-Saúde, como o Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde (PET Saúde), as Vivências e Estágios na Realidade do SUS (VER-SUS) e Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (Promed), o Pró-Ensino na Saúde se constituiu como uma alternativa para a reorientação da formação dos professores, focados nas metodologias ativas, em novas tecnologias educacionais e pedagógicas do processo ensino-aprendizagem (BAHIA et al., 2018; HADDAD, 2011).

### **1.1.3 Características da política do Pró-Ensino na Saúde**

O Edital nº 024/2010, Pró-Ensino na Saúde, fez chamada pública para convocar professores e pesquisadores a desenvolverem pesquisas financiadas com temáticas no âmbito do ensino na Saúde/formação de professores (BRASIL, 2010b).

Conforme o edital, as equipes e instituições elegíveis foram professores e pesquisadores de IES públicas ou privadas sem fins lucrativos vinculados a um PPG, com nota igual a superior a 4, conforme avaliação quadrienal da CAPES. Além disso, os professores e pesquisadores que não tivessem PPG, poderiam se associar em grupo com outros programas. Outras características referem-se ao caráter interdisciplinar entre as áreas da Educação e Saúde, a formação de no mínimo 6 (seis) mestres e 2 (dois) doutores, para os quais foram concedidas bolsas de estudo, e a participação de pós-doutorado e professores visitantes.

Os projetos dos professores e pesquisadores deveriam integrar prioritariamente as sete áreas temáticas do Pró-Ensino na Saúde:

- a) Gestão do Ensino na Saúde;
- b) currículo e processo ensino-aprendizagem na Graduação e Pós-graduação em Saúde;

- c) avaliação no Ensino na Saúde;
- d) formação e desenvolvimento docente na Saúde;
- e) integração Universidades e serviços de Saúde;
- f) políticas de integração entre Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia;
- g) tecnologias presenciais e a distância no Ensino na Saúde.

Os projetos selecionados receberam o total de R\$ 820.000,00, divididos em quatro parcelas de até R\$220.000,00, conforme duração máxima do prazo orçamentário e de cinco anos para finalizar a execução dos trabalhos propostos. Destarte, o edital previu o financiamento de 20 propostas, contudo foram aprovados 31 projetos, conforme descrito no [Anexo A](#).

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E PERGUNTAS INVESTIGATIVAS

Diante das considerações apresentadas e a necessidade de conhecer a formação docente pela competência didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* na área das Ciências da Saúde, como objeto de pesquisa, se evidencia o seguinte problema de investigação:

### **A formação docente do programa Pró-Ensino na Saúde permitiu que seus participantes adquirissem a competência didático-pedagógica?**

Para auxiliar a investigação à questão supracitada, foram definidas perguntas investigativas para elucidar o problema de pesquisa, a seguir:

- a) Como estão estruturados e se caracterizam os PPG *stricto sensu* participantes do Pró-Ensino na Saúde, quanto à formação docente pela competência didático-pedagógica, através das áreas de concentração, linhas de pesquisas e componentes curriculares?
- b) Como se caracterizou a produção acadêmica, dissertações e teses, proveniente dos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde?

- c) Qual a percepção dos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde quanto à formação docente pela competência didático-pedagógica ofertada pelos PPG?

### 1.3 PRESSUPOSTOS

Em síntese, o lugar inicial, os PPG, que deveria ser prioritário para a formação docente e didático-pedagógica dos professores de Ensino Superior na área das Ciências da Saúde se apresenta como problema, diante da qual se concebem os pressupostos de que:

- a) O Pró-Ensino na Saúde estimulou a formação docente, mas houve pouca adesão dos PPG em continuarem os processos formativos para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica;
- b) A pós-graduação *stricto sensu* na área das Ciências da Saúde não forma para a docência;
- c) Os componentes/atividades curriculares dos PPG não correspondem às expectativas da formação docente pela competência didático-pedagógica.

### 1.4 OBJETIVOS

#### 1.4.1 Objetivo Geral

Analizar a formação docente pela competência didático-pedagógica proporcionada pelo programa Pró-Ensino na Saúde à pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências da Saúde.

#### 1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar os PPG, participantes do Pró-Ensino na Saúde, quanto às áreas de concentração, linhas de pesquisa e a proposta curricular para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica;

- b) Investigar a produção científica de dissertações e teses provenientes do programa Pró-Ensino na Saúde sob a perspectiva da competência didático-pedagógica
- c) Examinar a percepção dos egressos bolsistas sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica promovida pelo programa Pró-Ensino na Saúde.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura possibilita caracterizar as produções sobre determinado assunto e fomentar teoricamente trabalhos científicos. Para Bento (2012, p.42), a revisão de literatura “é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento”.

Assim sendo, nesta tese apresenta-se a revisão da literatura em cinco subcapítulos: contextualização do tema, políticas de formação docente para o Ensino Superior, estrutura do Ensino Superior, quem e quantos são os professores do Ensino Superior, e o manuscrito 1, que analisa bibliometricamente a produção científica internacional sobre a formação e competência didático-pedagógica de professores na área da Saúde.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

As pesquisas sobre a formação de professores e o ensino começam a ganhar notoriedade a partir da década de 1950. Antes disso, a maioria dos enfoques eram direcionadas aos aspectos psicológicos e psicopedagógicos dos alunos. Nos anos 1960 e 1970, a figura do docente era vista como uma variável intocável e quando pesquisada, geralmente, era para averiguar a efetividade do comportamento dos professores no aprendizado dos alunos (BORGES; TARDIF, 2001).

Somente nos Estados Unidos, a partir de 1980, surgem os primeiros movimentos sobre a profissionalização do ensino e a discussão acerca dos conhecimentos profissionais docentes (BORGES; TARDIF, 2001). Acredita-se que esse tenha sido o início para que diversas investigações, ao redor do mundo, pudessem direcionar seus olhares para o objeto da formação de professores, competências e saberes docentes. Pesquisas nos Estados Unidos, Canadá, Suíça, Espanha e Portugal surgem na perspectiva de confrontar a prática docente à realidade universitária, destacando os estudos pioneiros de Shulman (1987), Gauthier (1998), Tardif (2014), Perrenoud (2001), Zabalza (2004) e Nóvoa (2002), respectivamente.

A construção da reforma do ensino proposta por Shulman (1987) tem base na ideia de que é necessário enfatizar o raciocínio, transformação e reflexão na formação docente. O mesmo autor reforça que para sustentar a reforma é preciso promover a preparação adequada dos professores. Assim como acontece com outras profissões, o ofício de

professor deveria ser planejado desde o início por meio de programas de estágio ou residências, focando não apenas em conteúdo, mas na forma como utiliza e mobiliza os diversos saberes para a profissionalização docente

Gauthier et al (1998, p.20) consideram que “umas das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Dessa forma, não deveria ser diferente com o professor, já que esse se forma para desempenhar tal ofício. Contudo, o que se tem visto é a primazia dos conhecimentos conteudistas e teóricos, ou chamados, de curriculares e disciplinares, em detrimento dos saberes pedagógicos e experienciais direcionados para fazê-lo da prática docente.

Os saberes pedagógicos e experienciais dependem, portanto, das condições concretas em que é realizado o trabalho. No ofício docente, pouco se tem dado interesse aos dois saberes, uma vez que o ensino acaba sendo simples transmissão de conteúdo, sem reflexão da prática (TARDIF, 2014).

Para articular os saberes é preciso uma readequação dos programas de formação docente em todos os sentidos, no ensino e na pesquisa. Deslocando a didática às práticas reais, por meio da inserção do desenvolvimento das competências (PERRENOUD, 2001).

Ademais, a docência e a pesquisa necessitam de formação, contudo não há “dúvidas de que a pesquisa requer competências e qualidades profissionais completamente diferentes das exigidas pelo ensino” (ZABALZA, 2004, p.155).

A esse respeito, Nóvoa (2002) acredita que as políticas e programas, especialmente os cursos de formação docente de Ensino Superior, devem promover condições para que os futuros profissionais possam desenvolver suas competências, independente de qual nível ou de onde vai atuar.

Nesse sentido, no continente Europeu, o processo de Bolonha, iniciado em 1999, propôs mudanças significativas na estrutura do Ensino Superior dos países membros. A implantação de sistema de créditos, a uniformidade dos graus nos três ciclos de estudos, a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos europeus foram as principais diretrizes discutidas (BRITO; RODRIGUES; SIMÕES, 2014). Para implantar tais propostas seria necessária, além de outros sujeitos, a participação e (re) formação do corpo docente.

Os decretos Lei nº 115/2013 e a Lei nº 79/2014 de Portugal, por exemplo, afirmavam a necessidade da implantação do ensino baseado em competências e uma preparação mais rigorosa da formação docente. Contudo, poucas mudanças efetivas foram presenciadas na formação didático-pedagógica do professorado (BRITO; RODRIGUES; SIMÕES, 2014).

No caso da província do Quebec, Canadá, o estudo de Loiola e Tardif, sobre a formação pedagógica dos novos docentes na Universidade, aponta fragilidades na condução da abordagem inicial centradas em planos tradicionais, em conhecimento teórico e técnicos, distantes na prática do ensino que envolve o aluno (LOIOLA; TARDIF, 2001).

No contexto brasileiro, inegavelmente, as reflexões de Paulo Freire sobre a pedagogia crítica, principalmente, a partir da década de 1970, impulsionaram as discussões sobre o desenvolvimento profissional dos saberes docentes à autonomia dos sujeitos (FREIRE, 2016). Paulo Freire aborda temas diversas sobre a formação de professores em suas obras, como a *práxis docente*, democratização e relação teoria-prática. Contudo, somente a partir de 1990, a temática sobre a formação didático-pedagógica dos professores universitários ganha repercussão e um significativo número de pesquisadores da Educação se destaca nesse campo, a exemplo de Cunha (1996), Pimenta e Anastasiou (2014), Libâneo (2001, 2013), Masetto (2012) e Veiga (2005, 2009, 2010, 2012) (D'ÁVILA, 2013).

Assim, pesquisas recentes evidenciam e corroboram que alguns profissionais exercem a prática da docência seguindo os exemplos de mestres que tiveram durante a sua formação inicial e quando optam por cursos de pós-graduação objetivando aprimorar seus conhecimentos didáticos e aperfeiçoar a sua *práxis* (prática) pedagógica, poucos são os programas de mestrado e doutorado, que oferecem disciplinas com esses propósitos (CORREA et al., 2015; CORRÊA; RIBEIRO, 2013; LONGHI et al., 2014). O que se evidencia é a predominância de habilidade técnica e lacunas na competência didático-pedagógica entre os professores universitários em Saúde (ROZENDO et al., 1999).

Nesta perspectiva, a pesquisa com o objetivo de analisar o significado atribuído por egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde revelou a “importância para o processo de formação do magistério superior em saúde” (FREITAS; SEIFFERT, 2007, p.645).

Estes fatos sugerem, portanto, que a docência é desenvolvida sobretudo de forma tecnicista, imediatista e baseada na transmissão de conhecimentos. Ademais, a constatação da necessidade do envolvimento dos professores com práticas interdisciplinares, com a possibilidade de melhorias nos saberes pedagógicos e experienciais, é reiterada quando se investe na formação docente. Por fim, desenvolver as competências e saberes surge como indispensável ao exercício da profissão docente.

## 2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Conforme Zanten (2011, p.640) “as políticas educativas podem ser definidas como programas de ação governamental, estruturadas a partir de valores e ideias, [...] e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação”. Assim sendo, as políticas de formação docente têm cunho social e estão diretamente ligadas ao contexto histórico do surgimento da pós-graduação no Brasil.

A gênese da pós-graduação no Brasil é marcada pelo fim da Segunda Guerra Mundial, em que foi exigido formar profissionais com alto nível de instrução para atender as demandas de industrialização e modernização do país (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011). É no período de 1951 que nasce a CAPES, principal agência regulamentadora e organizadora do Ensino Superior brasileiro (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015).

Nesse contexto, a pesquisa científica e a necessidade de professores qualificados surgem como prioridades para a consolidação da Educação Superior brasileira. Dessa forma, por meio da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal da Educação (CFE), do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) deram sustentação para as atuais discussões e normatizações sobre a formação de professores no Ensino Superior.

A LDB foi criada por meio da Lei nº 4.024 em 20 de dezembro de 1961, atualizada pela Lei 5.540/1968 e, atualmente, em vigor a Lei 9.394/1996, com últimas alterações instituídas pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

A LDB 4.024/1961, em seu artigo 69, foi a primeira a mencionar a categoria de pós-graduação e a defender o sistema de Educação Superior no país, porém de forma muito pontual, sem descrições minuciosas foi imediatamente atualizada e inserida a importância da formação de professores nos níveis de mestrado e doutorado, por meio do Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação.

O Parecer nº 977/1965 do CFE estabeleceu que os cursos de pós-graduação devessem se constituir como “imperativo da formação do professor universitário”(ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005, p.165), além disso ratificou e fundamentou que os PPG deveriam ser instaurados mediante três fundamentos principais, sendo esses:

- 1) formar professorado competente para que possa atender à expansão quantitativa do no ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005, p.165).

Nesse sentido, com a consolidação da pós-graduação e discussão sobre os processos formativos de professores já instaurados, a LDB 9.394/1996 é atualmente a principal legislação que aborda sobre a formação de docentes e o ensino superior no Brasil. Particularmente no artigo 13, no qual menciona as incumbências dos docentes e no artigo 66 em que regulamenta 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. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

Contudo, autores são contundentes em afirmar que a LDB possui poucas mudanças efetivas na prática e não concebe a docência universitária como um **processo formativo** didático-pedagógico, mas sim como preparação do Magistério Superior. Além disso, não há amparo legal para essa formação, ficando a critério dos regimentos de cada instituição responsável pelo Ensino Superior (ALMEIDA, 2012; MASETTO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Quanto ao PNE, este ganhou repercussão a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, em que reivindicavam do setor público um sistema de Educação dirigido por um plano nacional. Contudo, em função de acontecimentos históricos e políticos daquela época, o PNE foi perdendo força e não foi concretizado. Somente no ano de 1998, após LDB 9.394/96, o PNE entrou na pauta das discussões e se transformou em lei, em 2001, com a criação do 1º PNE 2001-2010 (MOURA, 2013).

O atual PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, estabelece 20 metas estruturantes para o desenvolvimento e alcance da qualidade do setor. Especificamente para a formação de professores, instituiu nas metas 13 e 14, respectivamente, “a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores” e a elevação gradual do “número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014, p.13).

O PNPG, de responsabilidade da CAPES, evidencia as prioridades do Governo Federal com a pós-graduação, implementando ações no nível superior de Ensino (SOARES; CUNHA, 2010).

Um olhar panorâmico sobre os PNPG (I PNPG 1975-1980, II PNPG 1982-1985, III PNPG 1986-1989, IV PNPG sem data definida, V PNPG 2005-2010 e o atual VI PNPG 2011-2020) evidenciam que, no tocante à discussão da formação didático-pedagógica, pouco contribuíram para efetivar tais reflexões, restringindo-se à formação docente universitária para a pesquisa (SOARES; CUNHA, 2010).

Corroborando Silva e Ramos (2017, p.4) reiteram que no atual PNPG, 2011-2020:

A formação de professores continua sendo missão da pós-graduação, todavia, identificamos uma preocupação muito mais quantitativa em relação ao aumento do número de mestres e doutores titulados. Tal direcionamento reduz a formação de professores do magistério superior à obtenção do diploma, nomeadamente sem uma explícita consideração à questão formativa do ponto de vista didático-pedagógico em termos de contemplar saberes específicos da docência.

Nesse sentido, o diálogo com as propostas pedagógicas e acadêmicas é cada vez mais exigido dos professores, com o intuito de assumirem o papel de interlocutor nos mais diversos cenários de aprendizagem, privilegiando a problematização, os determinantes históricos e sociais.

### 2.3 A ESTRUTURA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

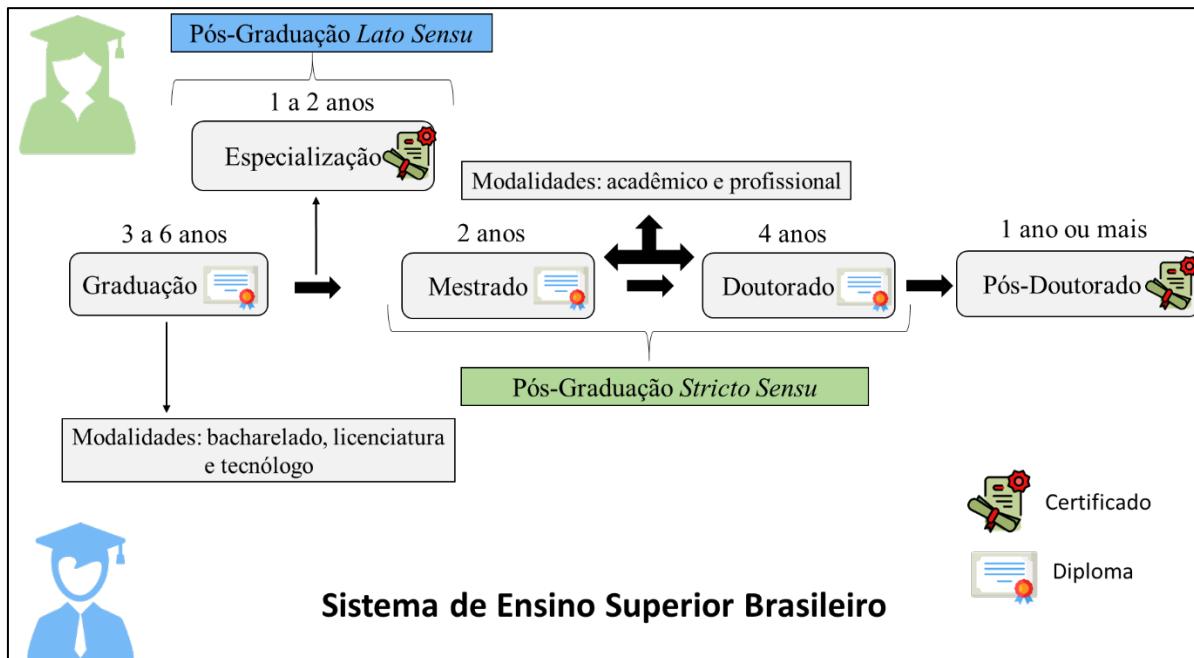
No Brasil, a estrutura do sistema de Ensino Superior se apresenta bastante diversificada, conforme se observa na Figura 1.

Particularmente, a arquitetura da pós-graduação se originou através do Parecer nº 977/1965 do CFE, que organizou a pós-graduação em dois níveis: *lato sensu* e *stricto sensu*. Entretanto, só a partir de 1995, por meio da Portaria nº47 da CAPES, iniciaram as primeiras discussões sobre as modalidades acadêmico e profissional.

O primeiro nível da pós-graduação é caracterizado pelos cursos de especialização, direcionados para o saber técnico-profissional; o segundo, reconhecidamente com a emissão de diploma, é categorizado em mestrado e doutorado. O doutorado tem por fim proporcionar formação científica e a capacidade da pesquisa (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005). As finalidades do mestrado não são bem definidas, entretanto hoje se sabe que deveria incentivar a formação do professor de Ensino Superior. O segundo nível é dividido em mestrado acadêmico e profissional, e doutorado acadêmico, com formação

docente qualificada e estímulo à pesquisa científica (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011).

**Figura 1** – Estrutura do sistema de Ensino Superior brasileiro



Fonte: Dados da pesquisa

Recentemente em 20 de março de 2019, a CAPES publicou a Portaria nº 60, na qual regulamenta os mestrados profissionais e criou a modalidade de doutorado profissional. Os quais têm o objetivo de: “capacitar profissionais qualificados [...] transferir conhecimentos para a sociedade [...] impulsivar o aumento da produtividade nas empresas [...] atentar aos processos de inovação [...] formar doutor [...] para soluções inéditas no campo de atuação” (BRASIL, 2019).

Contudo, os estudos de Santos et al (2019), Mamede e Abbad (2018), Ostermann e Rezende (2015), Rezende e Ostermann (2015) e Bonfim, Vieira, Deccache-Maia (2018), apesar de opiniões divergentes, corroboram e denunciam a falta de objetivos educacionais precisos para modalidade profissional, o que acaba reproduzindo as mesmas estratégias e formato do acadêmico. Ademais, segundo Rezende e Ostermann (2015), os egressos dos mestrados profissionais acabam optando pela docência e ensino nas Universidades.

## 2.4 QUEM E QUANTOS SÃO OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR?

O documento *Education at a Glance 2019: OECD Indicators* (OECD, 2019a), indicou que a maioria dos professores do Ensino Superior tem mais de 40 anos em todos os países pesquisados. O Brasil, em relação aos outros países, possui a menor porcentagem, 32%, de seus professores com mais de 50 anos.

De forma geral, os países pesquisados, segundo o mesmo documento, apresenta duas categorias de profissionais da Educação: “*Teachers’ aides and teaching/research assistants*” – são aquelas pessoas que ajudam os professores no ensino e na pesquisa; e “*Teaching staff*” – refere-se ao corpo docente qualificado e inclui os professores de sala de aula, professores pesquisadores, professores em funções administrativa e outras (OECD, 2019, p.440).

Especificamente, nas Universidades brasileiras federais e estaduais, essas últimas resguardadas suas particularidades e estatutos locais, o professor de Magistério Superior quando aprovado em concurso público é regido pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Para fins de plano de carreira, são classificados progressivamente em classes e denominados, hierarquicamente, de acordo com sua titulação, em titular, associado, adjunto, assistente e auxiliar.

As denominações titular, associado e adjunto exigem a titulação de doutorado; assistente, quando mestre e, auxiliar os professores com especialização ou apenas graduação (BRASIL, 2012a).

No Ensino Superior privado brasileiro, o professor é regido pela Consolidação das Normas de Trabalho (BRASIL, 1943) e assim segue as normas e o plano de carreira estabelecido pela empresa contratante. De forma geral, o professor é contratado como horista, ou seja, está disponível conforme a demanda de componentes curriculares que são ofertados pela IES.

Em outras partes do mundo, como, por exemplo, na América do Norte, o professor de Ensino Superior possui a classificação similar à brasileira em quatro níveis de categoria: titular (*full professor*), associado (*associate professor*), adjunto (*assistant professor*) e assistente (*lecturer*). Divergindo das titulações brasileiras, em todas as categorias, salvo poucas exceções, as universidades norte-americanas e canadenses, em suas contratações, exigem doutorado.

Com o objetivo de conhecer o quantitativo, regime de trabalho e grau de instrução dos professores de Ensino Superior do Brasil se recorreu ao Censo do Ensino Superior

brasileiro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC.

A partir do trabalho de Locatelli (2017) foram atualizados os dados do quantitativo, regime de trabalho e grau de instrução (titulação), para o período de 2003 a 2018 dos profissionais em exercício da docência em território brasileiro, conforme se observa no Quadro 1.

Para o quantitativo de docentes em atividades durante o período de 2003 a 2018, observa-se um aumento de mais de 126 mil novos professores, o que representa um crescimento significativo de quase 50% em 16 anos.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018, aproximadamente, 55% (210.606) dos 384.474 professores estão alocados em IES privadas, porém apenas 54.579 desses professores são doutores. Em contrapartida, mais de 50% (111.784) professores com doutorado se concentram majoritariamente em universidades públicas. Esse dado revela a importância que o Ensino Superior público acredita na alta titulação de seus professores.

A categoria regime de trabalho do tipo integral também evidenciou um crescimento de aproximadamente 40%, quase 57 mil professores com dedicação exclusiva a uma única instituição. Contudo, quando somados os professores em tempo parcial e horistas esse aumento é pouco significativo (LOCATELLI, 2017).

O número de professores com título de doutorado aumentou entre o período analisado, em detrimento dos demais graus de instrução, como mestrado, especialização e graduação. Esse aumento pode ser justificado pela expansão do Ensino Superior, criação de novas Universidades e, consequentemente, ao incentivo à criação de novas vagas nos cursos de doutorado implementadas durante os Governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016).

Não se pretende realizar uma análise aprofundada das relações de trabalho docente, mas se verifica nos dados do Censo da Educação Superior transformações relacionadas ao quantitativo, ao regime de trabalho e grau de instrução dos professores dessas IES. Tais transformações, conforme Locatelli (2017, p. 90), indicam que o trabalho docente “tem caminhado, indiscutivelmente, para um processo de massificação e adequação às regras atuais do modo capitalista de produção atual, principalmente se forem tomados os espaços mais diretamente afetados pelos interesses do mercado”. Umas das preocupações relacionadas à essa massificação do trabalho docente, se refere ao desenvolvimento da formação didático-pedagógica nos espaços universitários, pois

devido as características do capitalismo, como o aumento quantitativo do lucro e riqueza, essa competência pode se tornar secundária ao perfil do professor.

Nesta perspectiva, considerando o aumento do quantitativo de docentes, a constatação de professores jovens no Ensino Superior, as políticas e induções para a formação de professores, apresenta-se na próxima seção o mapeamento bibliométrico da produção científica sobre formação docente e competência didático-pedagógica.

**Quadro 1** – Professores do Ensino Superior em atividade no Brasil

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Quantitativo de professores</b>																
Feminino	109.617	122.341	129.640	134.326	142.387	144.405	152.800	154.983	161.035	163.869	165.683	173.513	176.115	174.606	174.418	177.589
Masculino	144.536	156.717	162.864	167.680	174.654	177.088	188.017	190.352	196.383	198.863	201.599	209.873	211.889	209.488	206.255	206.885
Total	254.153	279.058	292.504	302.006	317.041	321.493	340.817	345.335	357.418	362.732	367.282	383.386	388.004	384.094	380.673	384.474
<b>Regime de trabalho</b>																
Integral	-	-	-	-	-	-	143.963	156.370	167.714	171.815	179.410	188.863	194.262	199.290	201.437	207.953
Parcial	-	-	-	-	-	-	73.059	77.088	85.295	92.013	93.173	107.631	104.158	104.795	103.768	108.044
Horista	-	-	-	-	-	-	123.795	111.877	104.409	98.904	94.699	86.892	89.584	80.009	75.468	68.477
Total	-	-	-	-	-	-	340.817	345.335	357.418	362.732	367.282	383.386	388.004	384.094	380.673	384.474
<b>Grau de instrução</b>																
Graduação	35.641	38.302	37.156	34.672	36.304	33.702	27.921	17.150	14.061	10.745	9.005	7.964	6.571	5.388	4.362	3.781
Especialização	74.714	83.496	86.893	90.739	94.722	96.004	99.406	99.318	99.231	95.589	91.240	90.384	85.331	78.328	70.475	64.537
Mestrado	89.288	98.664	105.114	108.965	112.987	114.537	123.466	130.291	137.090	141.218	145.831	150.533	154.012	150.530	148.427	149.775
Doutorado	54.487	58.431	63.294	67.583	72.931	77.164	89.850	98.195	107.013	115.087	121.190	134.494	142.078	149.837	157.399	166.363
Sem graduação	23	165	47	47	97	86	174	381	23	93	16	11	12	11	10	18
Total	254.153	279.058	292.504	302.006	317.041	321.493	340.817	345.335	357.418	362.732	367.282	383.386	388.004	384.094	380.673	384.474

Fonte: INEP (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019)

Nota: O quantitativo para a categoria regime de trabalho para os anos de 2003 a 2008 não foi encontrado nos arquivos disponibilizados pelo INEP.

## 2.5 MANUSCRITO 1: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

### ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE FORMAÇÃO E COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA ÁREA DA SAÚDE

#### RESUMO

**Introdução:** a formação docente pela competência didático-pedagógica é um dos elementos que compõem a qualidade do Ensino Superior. **Objetivo:** mapear a produção científica internacional sobre a formação e competência didático-pedagógica de professores na área da Saúde. **Método:** estudo descritivo, quantitativo e do tipo bibliométrico, realizado na base de dados *Web of Science*, integrado ao *Scientific Electronic Library Online* e com recorte temporal entre 1945 e 2018. As palavras-chave foram definidas em três caracteres de busca: área do estudo (saúde), contexto (competência didático-pedagógica) e população (professores e Ensino Superior). Foram considerados elementos da pesquisa artigos e revisões, excluindo-se assim todos os outros tipos de documentos. Os dados são apresentados em forma de tabelas, gráficos e figuras próprios dos softwares utilizados durante a análise dos dados. **Resultados:** foram identificados 446 artigos publicados em 281 revistas, 1662 autores alocados em 657 Instituições de Ensino e essas localizadas em 65 países. Os Estados Unidos lideram o ranking dos países com maiores publicações, enquanto a Austrália possui o maior número de Instituições e autores publicando sobre a temática da formação docente. Houve uma maior colaboração de publicação entre os países dos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Brasil, Cuba e África fizeram parte do ranking de maiores países com publicações sobre a temática, porém possuem pouca interação com autores de outros países. **Conclusão:** houve aumento da produção científica a partir do ano de 2010 e os países desenvolvidos lideram as publicações sobre a temática.

**Palavras-chave:** Bibliometria; Ensino superior; Capacitação de professores; Competência profissional; Saúde

#### ABSTRACT

**Introduction:** teacher education by didactic-pedagogical competence is one of the elements that make up the quality of higher education. **Objective:** to map the international scientific production on the training and didactic-pedagogical competence of health teachers. **Method:** Descriptive, quantitative and bibliometric study, conducted in the Web of Science database, integrated with the Scientific Electronic Library Online and with timeframe between 1945 and 2018. The keywords were defined in three search characters: study area (health), context (didactic-pedagogical competence) and population (teachers and higher education). We considered elements of the research articles and reviews, thus excluding all other types of documents. Data are presented in tables, graphs and figures of the software used during data analysis. **Results:** we identified 446 articles published in 281 journals, 1662 authors allocated in 657 educational institutions and these located in 65 countries. The United States leads the ranking of countries with the largest publications, while Australia has the largest number of institutions and authors publishing on the subject of teacher education. There was greater publishing collaboration between the United States, Canada, and England. Brazil, Cuba and Africa were part of the ranking of largest countries with publications on the subject, but have little interaction with authors from other countries. **Conclusion:** there has been an increase in scientific production since 2010 and developed countries lead publications on the subject.

**Keywords:** Bibliometrics; Higher education; Teacher training; Professional competence; Health.

## INTRODUÇÃO

Há mais de vinte anos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem proposto mudanças na Educação Superior, baseada sobretudo no estímulo aos professores para desenvolverem novos métodos pedagógicos e avaliativos, capazes de atender aos novos paradigmas do ensino, por meio de reformas curriculares, utilização de diferentes e apropriados métodos que permitam ir além do conhecimento cognitivo das disciplinas (UNESCO, 1998, 2003).

Ao mesmo tempo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem divulgado estudos e relatórios sobre a necessidade da avaliação pela eficiência e eficácia da qualidade do ensino (OECD, 2018, 2019b). Entre os itens avaliativos e indicadores de desempenho das Universidades se destaca a avaliação de seus professores. Inúmeros são os critérios avaliados, mas o que tem se destacado com veemência na discussão contemporânea é a formação inicial dos professores pela competência didático-pedagógica (FIGUEREDO et al., 2017; GREER; CATHCART; NEALE, 2016; SHAW, 2018).

A formação docente pela competência didático-pedagógica inclui 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 (GIL, 2013; MASETTO, 2012). A aquisição dessa competência, no âmbito das ciências da didática e da pedagogia, auxilia o processo da profissionalização docente, fazendo com que as situações do ensino-aprendizagem sejam realizadas com maior domínio e performance.

No campo da Saúde, os professores, em sua grande maioria, originários de cursos do tipo bacharelado são criticados pela pouca capacidade de integração dos diferentes métodos e técnicas para a boa condução do processo de ensino-aprendizagem (FIGUEREDO et al., 2017; OLIVEIRA et al., 2019; ZAMPROGNA et al., 2019). Assim, criar, desenvolver e incitar novas discussões nos espaços de formação de professores é necessário para o bom desenvolvimento e qualidade do ensino nas Universidades.

Nesse sentido, nos últimos anos se observou um crescimento de pesquisas e publicações sobre a formação de professores do Ensino Superior (BANGANI, 2018; MARUŠIĆ et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2019; ZAMPROGNA et al., 2019). Logo, torna-se importante conhecer os aspectos e tendências dessas produções para que se possa

traçar metas para o alcance da problemática evidenciada. Entre as possibilidades para esse conhecimento se destaca os estudos realizados por meio da Bibliometria.

A Bibliometria está inserida no campo da Ciências e Tecnologia com o objetivo de estabelecer rigorosamente, quantitativamente e qualitativamente, as principais tendências de pesquisa sobre determinada área do conhecimento (IQBAL et al., 2019). Assim, diversas áreas do conhecimento, como a Administração e Economia (NOBRE; TAVARES, 2017), Educação (CINTRA, 2018), a Enfermagem (GIMÉNEZ-ESPERT; PRADO-GASCÓ, 2019) e Engenharia (IQBAL et al., 2019) têm analisado as tendências e repercussões da produção científica através de suas Instituições de Ensino Superior.

Tendo em vista essas considerações, a pergunta investigativa que norteia essa pesquisa é: o que está sendo produzido na área da Saúde sobre formação docente pela competência didático-pedagógica?

O objetivo do artigo é mapear a produção científica internacional sobre a formação e competência didático-pedagógica de professores na área da Saúde.

## MÉTODO

Trata-se de estudo descritivo, de natureza quantitativa e do tipo bibliométrico. As pesquisas do tipo bibliométricas têm sido utilizadas como estratégia para criar indicadores e ranking acadêmicos, para analisar estatisticamente a evolução de publicações científicas e para gerar novos investimentos em pesquisas na temática pesquisada (MOURA et al., 2017).

Este manuscrito seguiu três etapas de pesquisa: escolha da base de dados e a estratégia de busca do material; coleta dos dados e por último a disposição e análise dos dados (WINGERTER et al., 2018).

A *Web of Science* (WOS) foi escolhida por se apresentar como uma plataforma multidisciplinar, referência no campo de métricas em Ciência e por ancorar, desde 1945, inúmeras publicações científicas de periódicos e revistas internacionalmente conhecidas. Além disso, na WOS é possível selecionar outras bases de dados, como a *Derwent Innovation Index*, KCI – Base de dados de periódicos coreanos, *Russian Science citation Index* e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). As três primeiras foram excluídas da pesquisa, pois não foram encontrados artigos sobre a temática. A SciELO fornece literatura e acesso aberto aos principais periódicos de acesso aberto na América Latina,

Portugal, Espanha e África do Sul, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Assim, neste artigo se integrou a principal coleção da WOS e da SciELO.

A estratégia de busca com as palavras-chave, quadro 1, foi construída utilizando os operadores booleanos, caracteres de busca de termos em três grupos, intencionados ao objetivo deste estudo e estando de acordo aos critérios de inclusão estabelecidos para revisões sistemáticas (CRD, 2009): área de estudo (Saúde) *AND* contexto (competência didático-pedagógica) *AND* população (professores e Ensino Superior).

Para a segunda etapa da pesquisa, a coleta de dados, optou-se por utilizar o idioma inglês em todas as palavras-chave, por se tratar de língua de alcance mundial e recorte temporal completo disponível na base de dados até o fechamento deste manuscrito (1945-2018). Em seguida, como critério de inclusão, foram selecionados artigos e revisões, sendo excluídos *proceedings papers*, *editorial material* e outros, pois estes não seguem os mesmos critérios de avaliação e disposição de artigos científicos.

Para o tratamento e análise dos dados bibliométricos foram utilizados os softwares VantagePoint® versão 5.0, Ucinet® versão 6.593, Netdraw® versão 2.155, VOSviewer versão 1.6.9 e Microsoft Excel® 2016. O VantagePoint® é um software de análise de dados, que organiza, trata e cruza os dados por meio de listas e mapas estatísticos (COBO et al., 2011). Enquanto, Ucinet®, Netdraw® e o VOSviewer® são utilizados para analisar rede de colaboração e similaridade científica entre os autores (COBO et al., 2011).

Os dados são apresentados em forma de tabelas, figuras e gráficos próprios dos softwares supracitados, e descrevem a evolução das publicações científicas, os países com maior número de publicações, as principais subcategorias das áreas de conhecimento da pesquisa, rede de colaboração de publicação entre os países, principais revistas publicadas, autores com maiores publicações, artigos com maiores citações, principais palavras-chaves, sua co-ocorrência e rede de ligação entre as demais. Para descrição dos dados, foram consideradas as dez primeiras informações. Essa escolha ocorreu pela análise que a partir dos outros, os dados se repetiam e eram poucos significativos.

Apesar das informações serem de acesso livre nas bases de dados, o presente artigo integra um macroprojeto de pesquisa com aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 2.776.594. Ademais, utilizou-se o *Virtual Private Network* (VPN) da Universidade Federal da Bahia, Brasil, para ter acesso a maior quantidade de documentos pesquisados e disponíveis para leitura nas bases de dados.

**Quadro 1** – Estratégia de busca de registros e quantidade de material recuperado nas bases de dados.

Strategy	((health AND ((competen* OR knowledge OR skill* OR attribute* OR attitude* OR expert* OR know-how OR capability OR capacity OR qualif*))) AND ((teacher* OR educator* OR lecturer* OR pedagog* OR tutor* OR supervis* OR mentor*))) AND higher education)) AND ((didact* OR pedagog*))	
Acess date	January, March and update in August, 2019	
Document type	N Main collection of WOS	N SciELO citation Index
Article	308	106
Proceedings paper	72	1
Review	34	5
Editorial material	7	4
Others	1	7
Total founds	422	123
Total excluded	80	12
Total selected	342	111
Total duplicate	8	
Total - Final sample	446	

Fonte: Dados da pesquisa

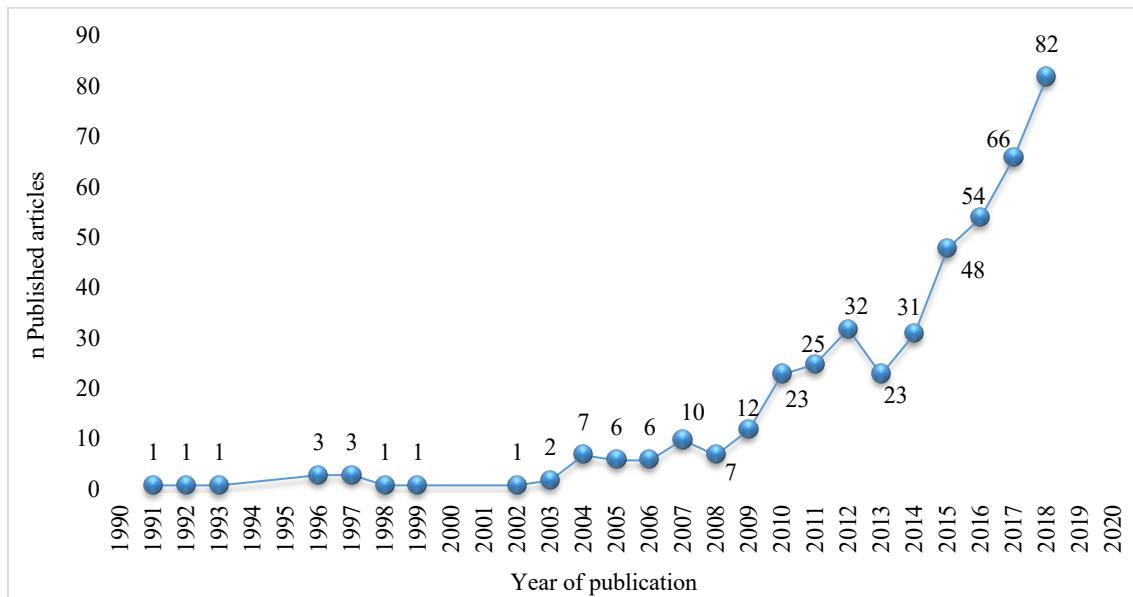
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 446 artigos publicados em 281 revistas, 1662 autores alocados em 657 Instituições de Ensino e essas localizadas em 65 países.

Destaca-se que a estratégia de busca foi realizada para o período de 1945 a 2018, porém a primeira publicação encontrada foi para o ano de 1991, por essa razão o espaço temporal analisado neste manuscrito se refere ao período de 1991 a 2018.

Na figura 1 se verifica a evolução das publicações durante o período analisado e nessa é possível perceber que há maior interesse internacional pela temática em questão a partir do ano de 2010 e com tendência para o crescimento. Dado similar se verificou na pesquisa de Cintra (2018), onde esse constatou crescimento médio de 38% ao ano de publicações sobre docência no Ensino Superior. Acredita-se que esse interesse se deva pela indução do crescimento dos programas de pós-graduação e do aumento de mestres e doutores em todo o mundo (MARUŠIĆ et al., 2013; ZAMPROGNA et al., 2019).

**Figura 1** – Evolução das publicações científicas.



Fonte: Dados da pesquisa

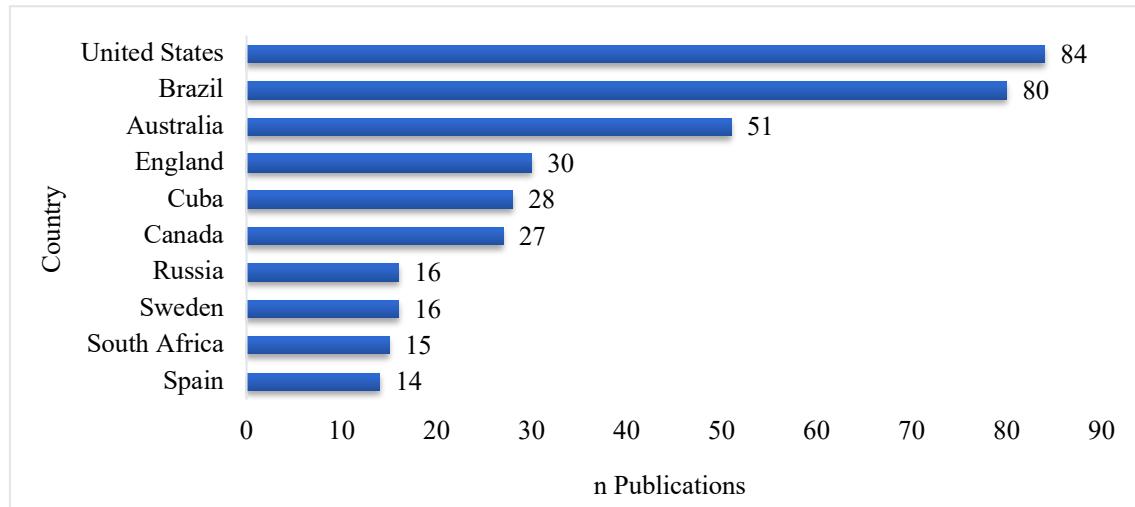
Comparando as Figuras 2 e 3, percebe-se que, embora os Estados Unidos seja o país com maior número de publicações, a Austrália se destaca liderando o quantitativo de Instituições de Ensino Superior interessadas em publicações sobre a temática da formação docente pela competência didático-pedagógica.

Pesquisas atuais mostraram que os Estados Unidos, Austrália e Reino Unido lideram as publicações de diversas temáticas em todo o mundo (IQBAL et al., 2019; LIU et al., 2019). Um outro estudo sobre comparação da Educação Superior entre países evidenciou que a Austrália tem priorizado e liderado pesquisas sobre Ensino Superior (LIU et al., 2019). Razão essa que explica o quantitativo de publicações encontrado neste presente artigo.

Entretanto, um dado importante e que merece discussão é a liderança do Brasil em segundo lugar do *ranking* de países com maiores publicações, conforme se verifica na Figura 2. Segundo os relatórios da *Science-Metrix* (SCIENCE-METRIX, 2018) e da *American Journal Experts* (AJE, 2016), em 2016, o Brasil alcançou a 13º posição em publicações científicas, sendo 74% disponíveis por acesso aberto, em sua grande maioria na base de dados SciELO. Do outro lado, a crítica se sustenta na regionalidade das pesquisas, pela barreira do idioma (Português e Espanhol) utilizado nas publicações e o relacionamento dos autores com demais centro de pesquisa internacionais (CINTRA, 2018). Nesse sentido, procurou-se isolar a amostra dentro da plataforma da coleção

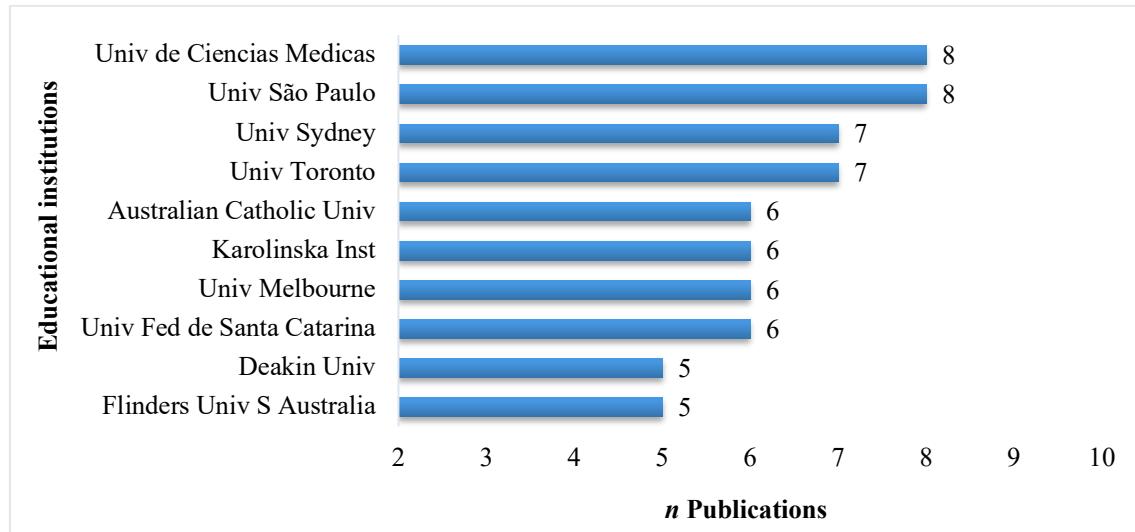
principal da WOS, retirando a base de dados SciELO, o resultado obtido revelou o Brasil como o terceiro país, depois dos Estados Unidos e Austrália com as maiores publicações sobre a temática da formação docente pela competência didático-pedagógica. Assim, nota-se a importância do Brasil em procurar internacionalizar suas pesquisas.

**Figura 2** – Top 10 dos países com maiores publicações.



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 3** – Top 10 das instituições de Ensino Superior.



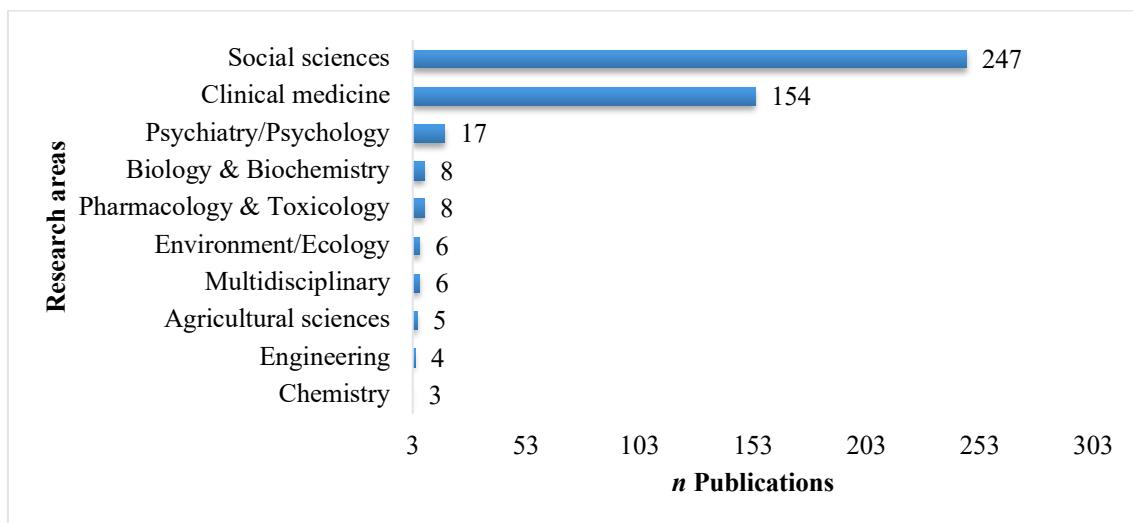
Fonte: Dados da pesquisa

Para as áreas de conhecimento cadastradas na WOS, a figura 4 apresenta o Top 10 de publicações relacionadas à área de pesquisa de cada artigo. Embora, o campo pesquisado nesta pesquisa seja a da Saúde, a área de Ciências Sociais lidera o ranking de

artigos cadastrados como uma subcategoria. Isso porque o campo da Educação, Sociologia e Antropologia possuem uma forte ligação nos assuntos públicos de Saúde.

Para Barros (2014), as Ciências Sociais aplicadas à Saúde buscam debater sobre as questões sociais do indivíduo em seu processo Saúde-doença. Ao mesmo tempo, a pesquisa de Ianni et al. (2014) atesta a importância e evolução das Ciências Humanas e sociais nos currículos dos cursos de Saúde. Assim, a temática deste artigo busca, através da perspectiva de outras Ciências incorporar novas formas de olhares sobre a formação de professores na Saúde.

**Figura 4** – Top 10 das áreas de pesquisa da WOS

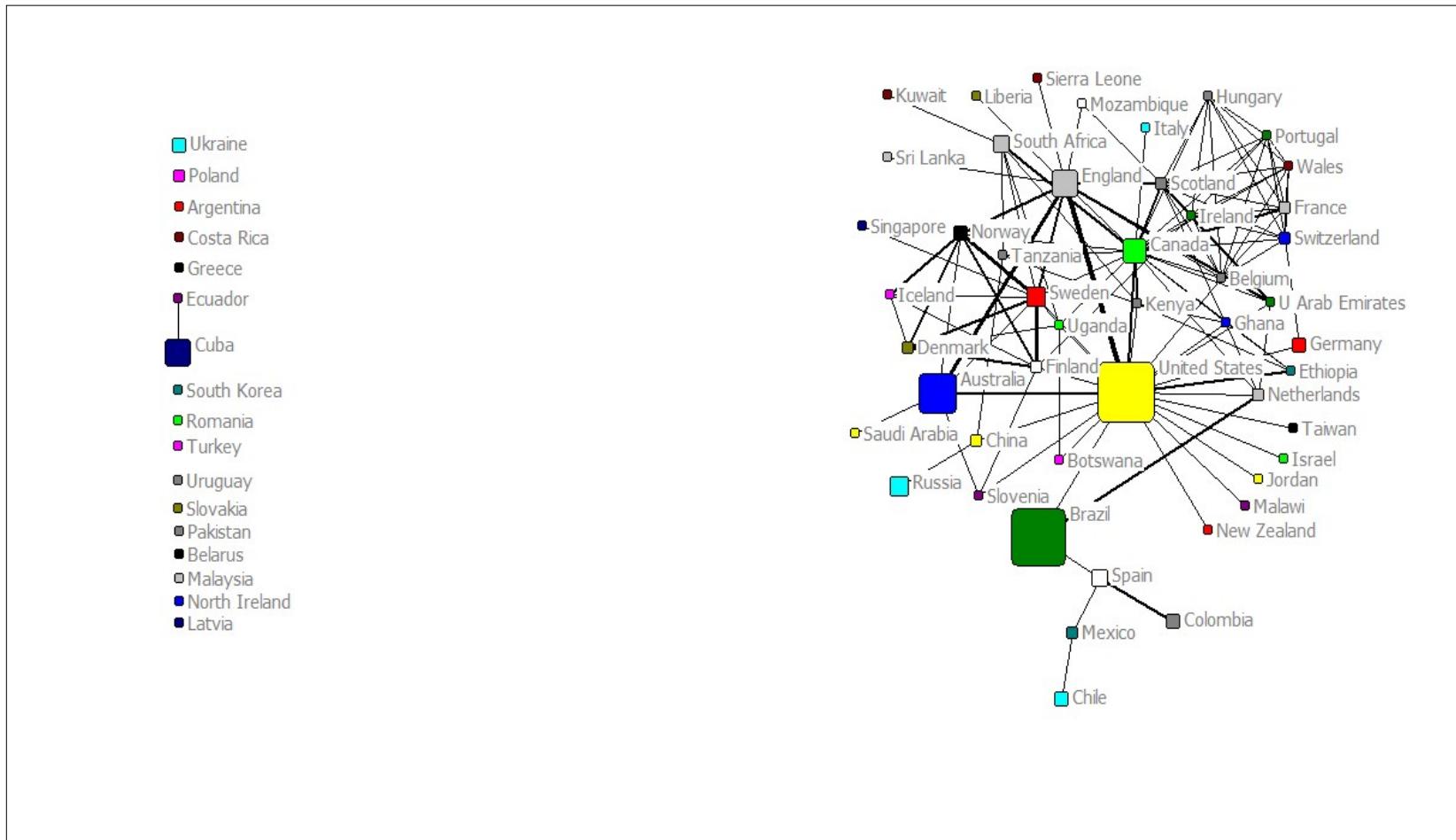


Fonte: Dados da pesquisa

Com a finalidade de identificar as redes de colaboração de publicação entre os países foram constatados os principais pontos e nós de conexão entre esses, conforme a Figura 5. Verifica-se que os países mantêm uma maior rede de colaboração com os Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Enquanto a maioria dos países localizados perifericamente à esquerda da figura 5 não apresenta colaboração com outras nações. Conforme Cintra (2018), isso pode ser justificado pelo incentivo a publicações científicas, ao idioma e a própria escolha de bases de dados.

Nota-se também, à direita e inferior da Figura 5, um forte emaranhado de ligações entre os países europeus em colaboração com o Canadá. Segundo Pereira (2017), o Canadá mantém há anos relações diversas com os países da União Europeia, e posteriormente com aprovação do Acordo Econômico e Comercial Global (CETA) houve intensificação dessas relações, o que ratifica o dado encontrado nesta pesquisa.

**Figura 5** – Redes de colaboração de publicação entre os países



Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 1 evidencia o Top 10 das principais revistas, o quantitativo de publicações, a subcategoria de área de pesquisa da WOS e o fator de impacto. Assim, como já demonstrado na figura 4, a subcategoria *Social sciences* lidera o ranking das revistas. Outra particularidade diz respeito à primazia e interesse de revistas da área da Enfermagem sobre a temática. Conforme Cintra (2018), esse fato pode ser justificado devido a interdisciplinaridade da temática da formação docente estar presente e ser comum a todas as áreas de conhecimento. Em relação ao fator de impacto, a revista *Academic Medicine*, apesar de possuir o maior JCI, não se configurou com o maior quantitativo de artigos sobre formação docente. Isso se deve, talvez, ao escopo da revista, que procura publicar assuntos exclusivamente sobre a comunidade da Medicina.

**Tabela 1** - Top 10 das revistas, quantitativo de publicação, subcategorias de área de pesquisa e fator de impacto

Top 10	Journal scientific	N	Subcategory WOS	JCI
1	Educación Médica Superior	13	Clinical medicine	-
2	Nurse Education Today	11	Social sciences	2.442
3	Revista Brasileira de Educação Médica	11	Clinical medicine	-
4	Interface – Comun., Saúde, Educação	9	Social sciences	-
5	Physical Educ. and Sport Pedagogy	8	Social sciences	2.035
6	Science and Education	8	Social sciences	1.210
7	Academic Medicine	6	Clinical medicine	4.937
8	Journal of Nursing Education	6	Social sciences	1.070
9	Nurse Education in Practice	6	Social sciences	1.665
10	Rev da Escola de Enfermagem da USP	6	Social sciences	0.945

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: JCI – Journal Impact Factor Trend 2018

A Tabela 2 mostra o Top 10 dos autores que publicaram mais de uma vez sobre a temática e sua localização geográfica. Com exceção dos autores Chiesa e Levett-Jones, a maioria não escreve com frequência, sendo a média de dois artigos/autor. Segundo Mattedi e Spiess (2017), analisar a contagem de publicações serve como um indicador para conhecer a taxa de produtividade, a participação dos pesquisadores dentro da instituição de ensino e possibilita ao autor o conhecimento de sua pesquisa por outros pesquisadores. Entretanto, os mesmos autores alertam que esse indicador não é unânime e é criticado pela comunidade científica, já que procura quantificar os números, em detrimento da qualidade da publicação.

**Tabela 2** – Top 10 dos autores e sua localização geográfica com maiores publicações.

Top 10	Author	N	Country
1	CHIESA, AM	4	Brazil
2	LEVETT-JONES, T	3	Australia
3	BIRT, J	2	Australia
4	BROWN, A	2	United States
5	CAETANO, JC	2	Brazil
6	COWLING, M	2	Australia
7	DELANY, C	2	Australia
8	EWEN, S	2	Australia
9	FINKLER, M	2	Brazil
10	FREITAS, MPO	2	Brazil

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 3 e Figura 6 é possível verificar a co-ocorrência de aparecimento das palavras-chaves nos 446 artigos. Foram identificados sete *clusters*, grupos, de palavras-chaves em sete cores: vermelho (19 itens), verde (18 itens), azul (16 itens), laranja (15 itens), roxo (15 itens), amarelo (14 itens) e preto (1item). Nota-se um emaranhado e ligação forte entre aquelas que estão mais próximas ao centro e, consequentemente, não tão intensa entre aquelas que estão na periferia.

Na Figura 6 pode-se verificar as especificidades de cada *cluster*. Detalhadamente, para o grupo de cor vermelha, verificou-se estudos com abordagens sobre o desenvolvimento de competências docentes e currículos sobre as técnicas de ensino-aprendizagem, como a metodologia baseada em problemas. O *cluster* verde integrou estudos com o objetivo de verificar a satisfação dos estudantes diante da utilização docente de metodologias mistas, ensino presencial e a distância. O terceiro grupo prevaleceu estudos sobre a aquisição de competências docentes para o ensino de Anatomia nos cursos de Saúde. No *cluster* laranja foram evidenciados estudos com o objetivo de desenvolver habilidades docentes dos profissionais da Educação Física. O grupo roxo tratou de assuntos voltados para o desenvolvimento de competências do professor de Educação Física diante das situações de risco à saúde e prevenção de doença em crianças e adolescentes. O penúltimo grupo de cor amarela, encontraram-se estudos sobre o processo de aprendizagem do professor diante das perspectivas da Atenção Primária e Saúde Mental. Finalmente, integrou o *cluster* de cor preta a palavra “performance”, sendo pouca significativa diante das demais palavras-chave.

**Tabela 3** – Co-ocorrência das palavras-chaves dos 446 artigos.

Top 10	Keyword	N Occurrences	N Total link strength
1	Education	95	238
2	Students	45	134
3	Higher education	58	127
4	Curriculum	42	125
5	Health	36	97
6	Pedagogy	29	96
7	Knowledge	22	72
8	Medical education	24	63
9	Care	18	62
10	Competence	14	62

Fonte: Dados da pesquisa

O objetivo de verificar o Top 10 dos artigos com maiores citações, sua relação com a data de publicação e revista científica é demonstrada na Tabela 4.

Percebe-se que as revistas elencadas na referida tabela não entraram no *ranking* dos dez maiores periódicos com interesse em publicação sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica. Outro dado, refere-se ao artigo com maior número de citações, esse aborda a temática do estresse e depressão em estudantes do Ensino Superior. De forma geral, essa temática não mantém relação direta com a formação didático-pedagógica, acredita-se, assim, que as palavras-chave utilizadas nesse artigo podem ter sido utilizadas de forma genérica, o que permitiu que a análise realizada pelo *software* contemplasse esse elemento. Entretanto, para melhor interpretação seria necessário estudo com uma análise qualitativa mais detalhada.

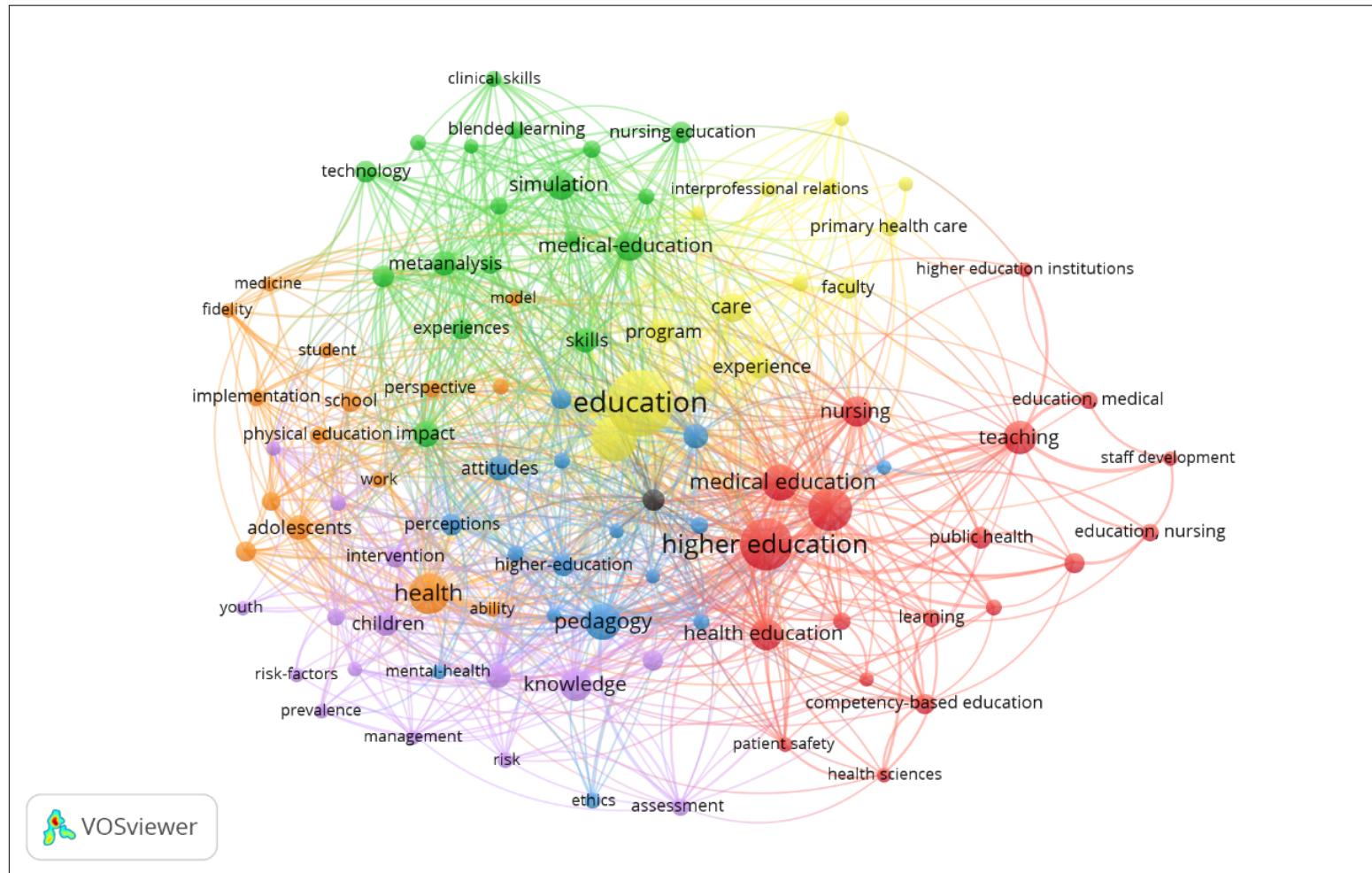
Finalmente, na Figura 7 é possível verificar co-ocorrência das palavras-chave a partir da densidade A densidade é caracterizada pela variação de três cores: azul, verde e amarelo; e representa a intensidade de ocorrência de nós entre as palavras-chave. A cor amarela, quando mais próxima ao centro da figura e com coloração mais forte, significa que nesse espaço a palavra-chave indicada possui uma forte ligação com as outras e está presente na maioria da amostra estudada.

**Tabela 4** – Top 10 dos artigos com maiores citações, ano de publicação e revista científica.

Top 10	Article	N Citations	Year of Publ.	Journal
1	Stress and depression among medical students: a cross-sectional study	379	2005	Medical education
2	Anatomy: A must for teaching the next generation	240	2004	Surgeon Journal of The Royal Colleges of surgeons of Edinburgh and Ireland
3	A systematic review of interventions to improve diabetes care in socially disadvantaged populations	201	2006	Diabetes care
4	Work-related cancer in the Nordic countries	170	1999	Scandinavian Journal of Work Environment & Health
5	A primer on audience response systems: Current applications and future considerations	141	2008	American Journal of Pharmaceutical Education
6	Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children	114	2006	Journal of Deaf Studies and Education
7	Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas	88	2004	Cadernos de Saúde Pública
8	The effectiveness of case-based learning in health professional education	88	2012	Medical Teacher
9	Cultural competence education for health professionals	83	2014	Cochrane Database of Systematic Reviews
10	Medical Education Part of the Problem and Part of the Solution	82	2013	Jama Internal Medicine

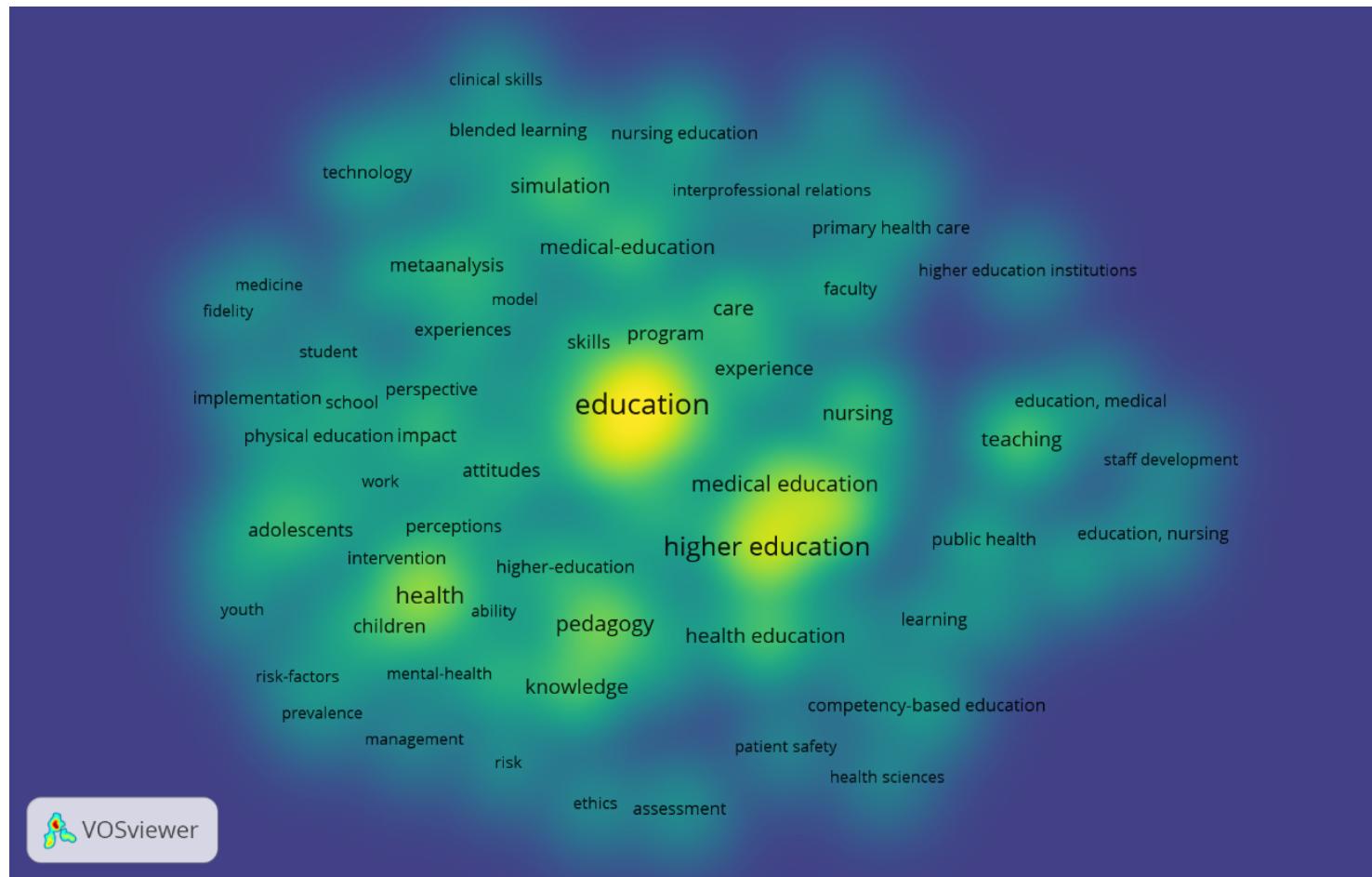
Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 6** – Co-ocorrência das palavras-chaves dos 446 artigos.



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 7** – Densidade da co-ocorrência das palavras-chaves dos 446 artigos.



Fonte: Dados da pesquisa

## CONCLUSÃO

Por se tratar de um assunto interdisciplinar, chama-se a atenção para a preocupação de diversos países sobre a temática da formação docente nos cursos de Ensino Superior. Embora os países em desenvolvimento, como o Brasil, Cuba e África do Sul façam parte do *ranking*, são os países desenvolvidos, como Estados Unidos, Austrália, Canadá e Inglaterra que interagem entre si e possuem os maiores indicadores de publicações científicas sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica.

Entretanto, essa preocupação precisa estar acompanhada da efetividade de medidas para que a competência didático-pedagógica integre o currículo dos programas de pós-graduação em Saúde.

### Limitações do estudo

As limitações deste estudo se concentram nas escolhas da base de dados e das palavras-chaves pelos pesquisadores, já que ambos podem camuflar o mapeamento de outras publicações. Assim, recomenda-se a realização de outros estudos utilizando e comparando com demais bases de dados.

### Agradecimentos

Ao Núcleo de Informação Tecnológica em Materiais (NIT/Materiais) da Universidade Federal de São Carlos, pelo apoio, acesso e disponibilidade pelo uso da licença do software VantagePoint®.

Ao apoio financeiro para este estudo, com bolsa de doutorado, fornecido pela **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** – Códigos do financiamento: 1615335 e 88881.190348/2018-01, e pela **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)** – Código do financiamento: Processo BOL0394/2018.

## REFERÊNCIAS

- AJE. **AJE Scholarly Publishing Report: 2016.** American Journal Experts: 2016. Disponível em: <https://www.aje.com/arc/scholarly-publishing-trends-2016/>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BANGANI, S. The impact of electronic theses and dissertations: a study of the institutional repository of a university in South Africa. **Scientometrics**, Hungria, v. 115, n. 1, p. 131–151, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2657-2>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BARROS, N. F. De. O ensino das ciências sociais em saúde: entre o aplicado e o teórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1053–1063, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232014000401053](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000401053). Acesso em: 17 jun. 2016.
- CENTRE FOR REVIEWS AND DISSEMINATION (CRD). **Systematic Reviews: CRD's Guidance for Undertaking Reviews in Health Care**, CRD, University of York, 2009. Disponível em: <https://www.york.ac.uk/crd/guidance/>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- CINTRA, P. R. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação (Campinas)**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 567–585, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000200567&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000200567&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 20 maio. 2019.
- COBO, M. J. et al. Science Mapping Software Tools: Review, Analysis, and Cooperative Study Among Tools. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, Suíça, v. 62, n. 7, p. 1382–1402, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.21525>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- FIGUEREDO, W. N. et al. Didactic-pedagogical training in stricto sensu graduate programs in Health Sciences of Federal Universities in the Northeastern region of Brazil. **Acta Paul Enferm.**, São Paulo, v. 30, n. 5, p. 497–503, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en). Acesso em: 10 maio. 2018.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- GIMÉNEZ-ESPERT, M. del C.; PRADO-GASCÓ, V. J. Bibliometric analysis of six nursing journals from the Web of Science, 2012–2017. **Journal of Advanced Nursing**, v. 75, n. 3, p. 543–554, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30289557>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- GREER, D. A.; CATHCART, A.; NEALE, L. Helping doctoral students teach: transitioning to early career academia through cognitive apprenticeship. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 35, n. 4, p. 712–726, 2016.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2015.1137873>. Acesso em: 20 set. 2019.

IANNI, A. M. Z. et al. As Ciências Sociais e Humanas em Saúde na ABRASCO: a construção de um pensamento social em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 11, p. 2298–2308, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2014001102298&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2014001102298&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 25 maio. 2018.

IQBAL, W. et al. A Bibliometric Analysis of Publications in Computer Networking Research. **Scientometrics**, Suíça, v. 119, n. 2, p. 1121–55, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-019-03086-z>. Acesso em: 25 maio. 2019.

LIU, S. et al. International comparisons of themes in higher education research. **Higher Education Research & Development**, Estados Unidos, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1654438>. Acesso em: 20 out. 2019.

MARUŠIĆ, M. et al. Doctoral degree in health professions: Professional needs and legal requirement. **Acta Medica Academica**, Sarajevo, v. 42, n. 1, p. 61–70, 2013. Acesso em: 25 maio. 2019.

MASSETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MATTEDI, M. A.; SPIESS, M. R. A avaliação da produtividade científica. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 623–43, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-59702017000300623&tlang=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-59702017000300623&tlang=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 mar. 2019

MOURA, L. K. B. et al. Uses of Bibliometric Techniques in Public Health Research. **Iran J Public Health**, Irã, v. 46, n. 10, p. 1435–1436, 2017. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29308389%0Ahttp://www.ncbi.nlm.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC5750357>. Acesso em: 25 ago. 2018.

NOBRE, G. C.; TAVARES, E. Scientific literature analysis on big data and internet of things applications on circular economy: a bibliometric study. **Scientometrics**, Suíça, v. 111, n. 1, p. 463–492, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-017-2281-6>. Acesso em: 25 maio. 2019.

OECD. **Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil\\_9789264309050-en#page162](https://read.oecd-ilibrary.org/education/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil_9789264309050-en#page162). Acesso em: 25 ago. 2018.

OECD. **TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019. v. I Disponível em: [https://oecd-ilibrary.org/periodicos.capes.gov.br/education/talis-2018-results-volume-i/summary/portuguese\\_59e2d4ae-pt](https://oecd-ilibrary.org/periodicos.capes.gov.br/education/talis-2018-results-volume-i/summary/portuguese_59e2d4ae-pt). Acesso em: 25 ago. 2018.

OLIVEIRA, G. A. De et al. Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions. **Advances in physiology education**, Estados Unidos, v. 43, n. 2, p. 180–190, 2019. Disponível em: <https://www.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00211.2018>. Acesso em: 1 set. 2019.

PEREIRA, P. S. Acordo CETA: o parlamento europeu fez a diferença. **Análise Europeia**, Portugal, v. 3, p. 183–197, 2017. Disponível em: <http://www.apeeuropeus.com/analiseeuropeia-2-3.html>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SHAW, R. Professionalising teaching in HE: the impact of an institutional fellowship scheme in the UK. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 37, n. 1, p. 145–157, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2017.1336750>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, F. F.; RAMOS, K. M. da C. Formação de professores para o magistério superior: implicações dos Planos Nacionais de Pós-Graduação em cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Administração. In: 7a CONFERÊNCIA FORGES 2017, Moçambique. **Anais da 7ª Conferência Forges**, Moçambique: FORGES, 2017. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/9-Formacao-de-professores-para-o-magisterio-superior.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**, UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. Brasília, DF: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

WINGERTER, D. G. et al. Produção científica sobre quedas e óbitos em idosos: Uma análise bibliométrica. **Rev Bras Geriatr Gerontol**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 331–340, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-98232018000300320&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232018000300320&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 abr. 2019.

ZAMPROGNA, K. M. et al. Caracterização da formação didático-pedagógica em programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 53, n. e03430, p. 1–7, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 maio. 2019.

### 3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade [...] O professor universitário precisa ter necessariamente competência pedagógica e científica (VEIGA, 2006, p.88 e 92).

No âmbito da discussão da profissionalização docente, considerando a epígrafe acima, é compreensível que o professor necessita de uma formação prática, reflexiva e científica, mas sobretudo pedagógica. Dessa maneira, ao evidenciar o objetivo dessa pesquisa e confrontar aos referenciais estudados, anora-se a discussão desse estudo ao marco teórico das competências de Perrenoud (2000) e das competências profissionais para professores do Ensino Superior, defendidas por Masetto (2012).

A escolha dos dois arcabouços teóricos se respalda na finalidade de responder às questões de investigação e ao objeto desta tese. Ademais, justifica-se a escolha das competências na visão de Perrenoud, pois este discute as competências gerais necessárias para a realização concreta da atividade docente; enquanto Masetto foi escolhido por defender as competências profissionais dos professores que exercem a docência especificamente no Ensino Superior (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009). Assim, acredita-se que os dois autores são viáveis, permitem dialogar com as demandas educacionais da contemporaneidade, se distanciam do paradigma tradicional da transmissão de conteúdo e propõem novas abordagens educacionais para o processo ensino-aprendizagem baseadas no desenvolvimento de habilidades e competências.

Finalmente, conforme Dieterich (2001), a escolha do marco teórico é do pesquisador e a partir dessa seleção o mesmo acaba negando as demais correntes de interpretação existentes para justificar o objeto de sua pesquisa. Tal negação não significa que os demais referenciais não sejam coerentes com a temática do estudo, mas que naquele momento, dada justificativa de interpretação, de olhar da realidade e decisão alguns são preteridos para que outros sejam protagonistas e porta-voz da referida discussão. Destarte, assume-se esta responsabilidade e se reitera a importância de outras perspectivas para discutir a temática em evidência.

Assim sendo, neste terceiro capítulo são apresentadas as bases teóricas que permitirão e influenciarão a análise desta tese. Na primeira parte se discorre sobre a evolução conceitual e histórica do termo competência, posteriormente, é discutido a conceituação etimológica, a seguir, a partir das subseções seguintes, apresentam-se os

dois autores e suas perspectivas de competências docentes e, finalmente, na última subseção se realiza a exposição baseada na discussão dos dois autores acerca da compreensão da competência didático-pedagógica.

### 3.1 EVOLUÇÃO CONCEITUAL E HISTÓRICA DE COMPETÊNCIA

Presuma-se que o termo competência teve origem na França, em meados do século XV, ao conferir a legalidade e a autoridade das instituições, especialmente as jurídicas, para tratar de problemas de ordem pública. Somente a partir do século XVIII, o significado foi ampliado para a categoria individual, trazendo os primeiros conceitos acerca de ser a capacidade em função de experiência e do saber (DIAS, 2010). Ao superar as fronteiras da França, o conceito de competência alcançou outros países e idiomas, destacando os estudos na língua inglesa, língua portuguesa e espanhola.

Assim sendo, o conceito de competência ganhou grande repercussão abrangendo a compreensão de diversas áreas do conhecimento, entre essas a Psicologia, Sociologia, Administração e Educação.

Na Psicologia, o termo competência aparece nos anos 1950, nos Estados Unidos, com a tese de Noam Chomsky. A tese chomskyana acredita que o ser humano nasce com a faculdade biológica da linguagem, ou seja, a criança, por meio do ambiente em que vive, aperfeiçoa e se torna competente em termos linguísticos (PERRENOUD, 2005). Dessa forma, para Chomsky, competência é aquilo que o indivíduo pode realizar em função de seu comportamento biológico, inerente à espécie humana, diferente de desempenho, tratado como comportamento observável (DIAS, 2010; DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

Resguardada a importância dos estudos de Noam Chomsky para a Psicologia e para a Linguística, nesta tese não se adotará o termo de competência defendida por tal autor, por acreditar que um indivíduo não necessariamente nasce competente para realizar qualquer tipo de situação. Em caso positivo, estaria afirmando, por exemplo, que o conhecimento didático-pedagógico seja inato a todo cidadão que almeja seguir a profissão da docência e, por isso, não precisaria de qualificação para o seu desenvolvimento.

Em contrapartida, na área da Sociologia, a palavra competência já mantém associação à qualificação profissional, ao trabalho e às organizações coletivas (DIAS, 2010; DUBAR, 1999; LIMA; ZAMBRONI-DE-SOUZA; ARAÚJO, 2015). Na perspectiva de diminuição da precariedade do trabalho, a competência surge como

modelo a ser seguido em benefício de si próprio para se constituir no mercado de trabalho, mediante o empenho subjetivo e das capacidades cognitivas (DUBAR, 1999). Entre os principais estudos nessa área se destacam os de Philippe Zarifian, ao afirmar que a competência é uma nova maneira de se qualificar, mas não se trata da qualificação como “um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho”, e sim da “construção da qualificação” (ZARIFIAN, 2003, p.37). Para Zarifian (2001), a competência tem como centralidade a mudança de comportamento social do indivíduo relacionada ao desempenho e organização do seu trabalho.

Então, assim sendo ligado à Sociologia do trabalho<sup>2</sup> contemporânea, o termo competência é utilizado para definir quais conhecimentos um indivíduo deve adquirir para exercer determinada função na empresa na qual trabalha, levando em consideração não apenas o *know-how*, mas como essa aquisição trará de resultados para si nas relações sociais.

Na área da Administração, especialmente, entre os profissionais de recursos humanos, a competência emerge do conjunto da tríade conhecimento, habilidade e atitude (CHA). Podendo ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e por meio de atividades de treinamento e capacitação (FLEURY; FLEURY, 2004). Os mesmos autores, em outra publicação (Fleury; Fleury, 2001), ainda definem a competência como uma ferramenta utilizada pela gestão das empresas para aprimorar as funções e habilidades de seus profissionais.

Sendo assim, competência, nessa área do conhecimento, pode ser compreendida à luz da gestão e da gerência. É através da área de recursos humanos, mediante o planejamento estratégico, que as empresas aprimoram os processos de aprendizagem, direcionando treinamentos específicos ao desenvolvimento de competências dos seus profissionais para o alcance dos objetivos da empresa.

No âmbito da Educação, a noção de competência surge fortemente no início de 1990 como crítica à Pedagogia por objetivos, pois esta última estava basicamente direcionada ao desenvolvimento de um ensino no qual se priorizava a transmissão de conteúdos e uma avaliação de conhecimentos (ROPÉ, 2011). Segundo a mesma autora: “o modelo pedagógico das competências assume sua forma mais acabada no ensino profissionalizante. É, de fato, nesse setor que foram elaborados métodos, categorização,

---

<sup>2</sup> A Sociologia do trabalho “trata da aplicação da postura sociológica aos problemas da indústria e do trabalho assalariado [...] A sociologia do trabalho encontrará seu lugar ao interessar-se pelo peso real da relação de produção no interior da sociedade” (BOUDON *et al.*, 1990, p.455 e 458)

nomenclaturas [...]” (p.721).

É por isso que o modelo das competências sofreu fortes críticas por parte de estudiosos da Educação. Para alguns desses estudiosos, esse modelo teve influência e se apropriou de elementos significativos da competência do campo da Administração, das empresas e das organizações do trabalho. Os principais questionamentos foram em relação “à submissão do ensino às demandas do mercado de trabalho e sobre a propriedade de colocar a educação a serviço de objetivos econômicos” (BORGES, 2010, p.38).

Contudo, as críticas não foram suficientes para impedir que o conceito competência se propagasse, alcançasse e fizesse parte da proposta curricular educacional de países com contrastes diferentes, como os casos da França, Canadá, Suíça, Brasil, África do Sul e Argentina.

Entre os principais propagadores e defensores do uso da pedagogia das competências na Educação está Phillipre Perrenoud. Em seus estudos (1999, 2000, 2001, 2002, 2005), Perrenoud combate as acepções inicialmente vinculadas à competência como sendo um conceito meramente mercadológico e uma faculdade inata do indivíduo. Para esse autor “as competências são importantes metas de formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para aprender a realidade e não fica indefeso nas relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p.32).

Conforme exposto, em mais de trezentos anos de surgimento, o termo competência adquiriu diferentes acepções nos principais idiomas do mundo, evoluiu e atualmente é considerado um conceito polissêmico adotado por diferentes áreas do conhecimento.

### 3.2 CONCEITUAÇÃO ETIMOLÓGICA DO TERMO COMPETÊNCIA

O termo competência, etimologicamente, deriva do latim *competentia, competens*, “o que vai com, o que é adaptado a” (LE BOTERF, 2003, p.52). Ao consultar o Dicionário Internacional Michaelis, a palavra competência na Língua Francesa, *compétence*, possui como significados *capacité, qualité, attribution, domaine*. Na Língua Inglesa, ora escrita como sinônimos *competence* ou *competency*, apresenta como definição *ability* e *capacity*. Enquanto na Língua Espanhola, é definida como “*incubencia, pericia, aptitud*”

(COMPETÊNCIA, 2017). Por fim, na Língua Portuguesa, o verbete é apresentado sob sete acepções:

1. Aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado;
2. Legitimização de uma autoridade pública de julgar certos pleitos;
3. Legitimização conferida a um indivíduo de atuar em seu próprio benefício;
4. Conjunto de conhecimentos ou habilidades;
5. Indivíduo com profundo conhecimento de determinado assunto;
6. Afluência de pessoas para ocupar o mesmo cargo;
7. Conhecimento linguístico inconsciente que torna um indivíduo capaz de compreender e construir um número infinito de frases em sua língua, mesmo aquelas nunca ouvidas; gramática internalizada, gramática mentalizada (COMPETÊNCIA, 2017).

Para fins desta tese se adota a acepção de que a competência é um conjunto de conhecimentos ou habilidades adquiridos durante a formação e que instrumentaliza os indivíduos a se tornarem aptos a exercer determinadas funções com mais qualidade em sua área do conhecimento. Na perspectiva da formação de professores, a competência no âmbito das ciências da didática e da pedagogia auxilia o processo da profissionalização docente, fazendo com que as situações do ensino-aprendizagem sejam realizadas com maior domínio e performance.

Assim sendo, Perrenoud e Masetto traduzem de forma consciente os reflexos da utilização da competência para a formação docente.

### 3.3 PERRENOUD

#### 3.3.1 Sobre Perrenoud<sup>3</sup>

Philippe Perrenoud nasceu na Suíça em 1944, se graduou em Sociologia e fez seu doutorado em Sociologia e Antropologia. Durante o período de 1984 a 2009 se ocupou como professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, na Universidade de Genebra, Suíça. Enquanto docente atuou nas subáreas da Educação: currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação. Desde outubro de 2009 é professor honorário da mesma Universidade.

Perrenoud escreveu e publicou mais de 20 livros e entre esses, mais de 11 foram

---

<sup>3</sup> Informações extraídas da biografia e currículo do autor acessível no site da *Université de Genève*. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/notice.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/notice.html). Acesso em: 20 jul. 2019

traduzidos para a Língua Portuguesa, razão essa que faz com que seja um dos autores mais referenciados pelos pesquisadores brasileiros. Suas publicações possuem temáticas diversificadas e refletem sobre o processo de evasão escolar, desigualdades sociais e fracasso acadêmico no Ensino Básico. Ademais, foi a partir da proposta do modelo educacional baseado em ciclos que se aprofundou e desenvolveu suas pesquisas sobre o ensino baseado em competências.

Por fim, as publicações e obras de Perrenoud não se limitam a discutir sobre o desenvolvimento de competências para estudantes do Ensino Básico, mas também sobre práticas pedagógicas, currículo, competências e formação para professores.

### 3.3.2 As competências docentes por Perrenoud

Em 1996, mediante a delegação do Departamento de Educação Pública de Genebra, Suíça, Perrenoud e um grupo de professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação propuseram um referencial com 50 competências para subsidiar a formação inicial e contínua de professores do Ensino Primário daquele país (PERRENOUD, 2000; VANHULLE et al., 2010).

Posteriormente, em 1999, Perrenoud, tomando como base o referencial construído, publica o livro “*Dix nouvelles compétences pour enseigner*” e agrupa assim em dez grandes famílias as competências necessárias para subsidiar a atividade docente. O próprio autor reitera que o inventário utilizado por ele não é estático e definitivo, e por isso pode sofrer outras representações com o tempo (PERRENOUD, 2000). A classificação adotada foi:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p.12 e 13)

Para alguns críticos, as dez competências formuladas são essencialmente destinadas ao Ensino Básico e não mantém proximidade com a formação dos professores do Ensino Superior. É bem verdade que todo o conteúdo foi pensado na perspectiva de

atender ao ensino primário, contudo se defende e se discutirá adiante que essa classificação é extensível à profissionalização dos professores do Magistério Superior e é o arcabouço inicial para as outras classificações, como as de Masetto e de Zabalza.

Para tanto, destaca-se inicialmente a definição de competência adotada por Perrenoud (2000, p.13), como sendo “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. O autor destaca que as competências não são simplesmente saberes e conhecimentos, mas são instrumentos que integram e fazem com que os recursos adquiridos sejam mobilizados mediante uma situação de aprendizagem, da complexidade e da realidade.

Assim, as competências podem subsidiar o desenvolvimento das especificidades da profissão professor, atuando no aprimoramento das funções didática e pedagógica, ligando-se ao instrumento de reflexão da prática pedagógica docente e superando as dificuldades da ação de ensino-aprendizagem.

### *3.3.2.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem*

São cinco competências específicas que fazem parte neste grupo: conhecer os conteúdos da disciplina, trabalhar a representação dos alunos, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, construir e planejar dispositivos didáticos, e envolver os alunos em atividades de pesquisa.

Segundo Perrenoud (2010), a competência requerida para conhecimento sobre os conteúdos disciplinares deve ser suficiente para despertar o interesse dos alunos. Entretanto, o conhecimento do conteúdo será pouco importante se o professor não o relacionar às situações de aprendizagem. Para isso o professor deve ter consciência que os estudantes não são uma “tábula rasa”, mas trazem consigo suas experiências e representações.

Por fim, neste grupo, é defendido que o professor desenvolva competências capazes de dirigir situações que promovam a aprendizagem, mediante o planejamento de estratégias, sendo estas formuladas com o envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa, promovidas a partir da sua experiência e da sua construção em situações problemas.

### *3.3.2.2 Administrar a progressão das aprendizagens*

As competências que compõem esse grupo são: administrar situações problemas, adquirir uma visão longitudinal do ensino, estabelecer laços entre as atividades realizadas e o conteúdo, avaliar formativamente os alunos em situações de aprendizagem e analisar periodicamente as competências para assim tomar decisões.

“Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas” (PERRENOUD, 2010, p.47)

Nesse sentido, o professor desenvolverá com esse grupo de competências uma maior compreensão da importância em protagonizar o estudante como sujeito de sua aprendizagem, a partir da relação entre situações e conteúdo disciplinar.

### *3.3.2.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*

Com este terceiro grupo de competências o professor irá administrar a heterogeneidade de uma turma, ampliar a gestão da sala de aula, fornecer apoio integrado e desenvolver a cooperação mútua entre os estudantes.

Para Perrenoud (2000), o sistema de ensino tende homogeneizar os estudantes em turmas, porém nem todos que as compõem estão igualmente preparados e por isso podem precisar de uma abordagem diferenciada. Assim, é importante que o professor tenha conhecimentos pedagógicos, saiba utilizá-los diferenciadamente para criar dispositivos de intervenção e alcance dos objetivos.

Ademais, o professor deve propiciar a cooperação mútua entre os estudantes como possibilidade para o enfrentamento dos problemas e dificuldades do ensino-aprendizagem.

### *3.3.2.4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho*

O quarto grupo envolve as competências específicas em suscitar o desejo de aprender e de autoavaliação entre os alunos, desenvolver nos alunos o interesse em participar das decisões de sua aprendizagem, oferecer possibilidades de formação e favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

Para Perrenoud (2010), essa competência é um grande desafio para os professores do Ensino Básico, já que na grande maioria dos países o ensino é obrigatório e a criança não escolheu de livre vontade ser instruída.

Do outro lado, na educação de adultos, especificamente no Ensino Superior, o indivíduo tem consciência de suas escolhas e faz suas próprias decisões. Entretanto, nem sempre mantém uma postura participativa e o comprometimento é questionável. Assim, o professor é um importante ator para despertar o interesse pela disciplina e até mesmo pela profissão a qual o estudante escolheu.

### *3.3.2.5 Trabalhar em equipe*

Neste grupo, os professores desenvolverão as competências de: elaborar um projeto de equipe, dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais, e administrar crises e conflitos interpessoais.

Conforme Perrenoud (2010, p.83), equipe “é um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação”. Nesta perspectiva, o professor precisa compreender que o projeto em comum passa por diversas cooperações, recebe críticas e enfrenta dificuldades.

O Ensino Superior, além de sua missão social e de pesquisa, tem como objetivo formar profissionalmente o indivíduo para atuar no mercado de trabalho e nesse é indispensável o trabalho em equipe. Por fim, para Perrenoud (2010, p.80) “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal.”

### *3.3.2.6 Participar da administração da escola*

Este grupo integra as competências específicas: elaborar, negociar um projeto de instituição, administrar os recursos da instituição, coordenar e dirigir uma instituição de ensino, organizar e fazer evoluir a participação dos alunos.

Conforme Perrenoud (2010, p. 93), os professores são os administradores das Instituições de Ensino e, por isso, precisam desenvolver “profissionalização, responsabilização, participação, autonomia de gestão, projetos da instituição, cooperação”.

No Ensino Superior, principalmente entre as instituições públicas, se vê quase que a totalidade dos cargos de gestão sendo ocupados por professores. Entretanto, poucos possuem formação para isso (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018). Assim, administrar uma instituição, seja essa mesma uma universidade, por exemplo, carece de conhecimentos de planejamento para se obter êxito em seus objetivos e formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade

Por fim, Perrenoud (2010, p.101) evidencia que “administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente”.

### *3.3.2.7 Informar e envolver os pais*

Perrenoud, neste grupo de competência, aborda a necessidade do professor em integrar os pais às atividades da escola, desenvolvendo competências específicas como dirigir reuniões de informações e de debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção de saberes.

No âmbito desta tese, por se tratar de educação com adultos, em que a maioria dos estudantes são responsáveis por si, a influência dos pais sobre os filhos diminui e, consequentemente, essa competência trazida por Perrenoud perde sua força na Educação Superior.

### *3.3.2.8 Utilizar novas tecnologias*

Conforme Perrenoud (2010), explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, utilizar o ensino a distância e ferramentas de multimídia são competências que o professor deve desenvolver para integrar a sala de aula às tecnologias.

As tecnologias são uma realidade presente nas salas de aula e a tendência só tende aumentar. Vive-se era da inteligência artificial! Nesta era onde programas são desenvolvidos, por exemplo, para facilitar o acesso às informações, por meio do telefone celular *smartphone*, através de aplicativos construídos para que o aluno consulte seu quadro de horário de disciplinas, ao ambiente virtual de aprendizagem e tenha acesso a qualquer momento sobre a sua vida acadêmica.

Ademais, outras possibilidades como o uso de louças digitais nas salas de aula, de integração entre o computador do professor com o tablet dos alunos e do uso de aulas-

show são recursos tecnológicos que o professor não pode ficar alheio. Contudo, o docente deve se policiar para não se tornar refém das tecnologias e acabar inferindo em problemas éticos no processo de ensino-aprendizagem.

### *3.3.2.9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*

Neste grupo são descritas competências específicas de cunho social e ético que o professor precisa trabalhar, como: prevenir violência, lutar contra preconceitos, participar da criação de regras, analisar a relação pedagógica e desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça.

Essas competências têm uma relação direta e coerente com os objetivos da Educação voltada para a cidadania e para as questões sociais. Para Perrenoud (2010, p.145-146), o professor “não basta ser individualmente contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais”, mas refletir seus “valores e comprometimento pessoais” para consequentemente incutir nos alunos atitudes tolerantes e de respeito às diferenças.

Dessa maneira, cabe ao professor fazer com o que aluno reflita, tire suas conclusões e busque soluções sobre as situações preconceituosas, discriminatórias, sexistas, racistas e intolerantes presentes na sociedade.

### *3.3.2.10 Administrar sua própria formação contínua*

Neste último grupo, o professor desenvolverá as competências específicas: saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu balanço de competências e programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os seus pares, envolver-se em tarefas de ensino, acolher e participar da formação dos colegas.

Conforme Perrenoud (2010), como as escolas e o ensino não são estáveis, o professor precisa se atualizar, mudar constantemente suas abordagens e até mesmo incluir novos paradigmas. Assim, as competências devem ser transformadas e adaptadas a cada situação e condição de trabalho.

Ademais, o mesmo autor defende que “as práticas mais regulares permitem ajustes mais frequentes, mas uma prática reflexiva banal nem sempre basta para descobrir a imposição de uma mudança de paradigma” (p.160)

Nesta perspectiva, o professor do Ensino Superior precisa fazer uma análise de sua prática, apontando erros e planejando novas competências para sanar suas deficiências. É por meio da atualização em eventos educacionais, congressos da área, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e jornadas pedagógicas que o docente manterá uma formação contínua e, portanto, próximo às mudanças e atualizações requeridas para a sua prática pedagógica.

### 3.4 MASETTO

#### 3.4.1 Sobre Masetto<sup>4</sup>

Marcos Tarciso Masetto, brasileiro, filósofo com doutorado em Educação, é professor do programa de pós-graduação em Educação: currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em seu currículo, Masetto apresenta diversas pesquisas e mais de cinquenta publicações, entre livros e artigos científicos. Seus projetos de pesquisa têm como escopo a formação continuada de educadores do Ensino Superior.

Segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), a partir do final década de 1990, Masetto se torna referência no Brasil ao se dedicar sobre as questões da competência pedagógica para a profissionalização dos docentes do Ensino Superior,

Dessa maneira, contrariando a maioria das pesquisas em voga sobre formação de professores do Ensino Básico e Fundamental da década de 1990, Masetto intensifica suas pesquisas em responder como os professores do Ensino Superior são formados e quais competências precisam desenvolver? Em virtude disso, acaba apresentando uma nova classificação para competência e propõe a competência pedagógica do professor universitário.

#### 3.4.2 As competências docentes por Masetto

Primeiramente, é válido reiterar que em suas obras, Masetto não propõe uma nova definição para a terminologia competência, mas corrobora com as definições trazidas por Perrenoud. Entretanto, aprimora uma nova classificação e as cataloga em três

---

<sup>4</sup> Informações extraídas da biografia e currículo *lattes* do autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0857037856114032>. Acesso em: 20 jul. 2019

competências, tornando-as mais simples, concretas, atingíveis e direcionando-as às funções da Educação na perspectiva da profissionalização do professor do Ensino Superior, sendo essas: competência em uma área específica, competência na área política e competência na área pedagógica.

### *3.4.2.1 Competência em uma área específica*

A competência em uma área específica também pode ser chamada de competência cognitiva. Segundo Fayol (2011, p.116), “a cognição refere-se aos conhecimentos, às crenças e às operações que permitem constituí-los, transformá-los e utilizá-los.”

Nesta perspectiva, Masetto (1998) comprehende a competência em uma área específica quando o professor tem domínio dos conhecimentos básicos, tem consciência de que precisa constantemente atualizar seus conhecimentos e práticas profissionais, e tem domínio específico da pesquisa.

O mesmo autor define conhecimentos básicos como aqueles que o professor adquire quando realiza seu curso de graduação nas IES, ou seja, são conhecimentos específicos inseridos nos currículos das disciplinas e possuem, em sua maioria, limitação ao campo estudo. Entretanto, apesar de requerido para o início da atividade profissional, é pouco para o exercício da docência.

Ora, sendo insuficientes ao exercício da docência, os conhecimentos cognitivos, ditos básicos, precisam de aprimoramento, uma vez que o conteúdo apreendido nos cursos de graduação, por exemplo, pode sofrer modificações e estar em total atualização. Para isso, Masetto (1998) sugere que o professor deve participar constantemente de congressos, cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e outros.

“Exige-se, ainda, de um professor, que domine uma área do conhecimento específico pela pesquisa” (MASETTO, 1998, p.19). A pesquisa é também um dos pilares do ensino na Universidade e por isso o professor necessita se atualizar por meio do processo de investigação, de criação e de avaliação.

As atividades de pesquisa pressupõem conhecimento, e este não é exclusivo apenas do conhecimento básico e disciplinar, mas tão quanto presente nas atividades de investigação. Portanto, a partir do momento que o professor escreve um artigo, cria grupos de pesquisa, apresenta seus resultados em congressos, faz descobertas tecnológicas e cria patentes, ele está desenvolvendo sua competência na área específica.

Por fim, o conhecimento na área específica precisa ser desenvolvido, constantemente, pelo professor através de sua inserção em atividades de criação, de capacitação e de pesquisa.

### *3.4.2.2 Competência na área política*

Para Masetto (1998, p.23), o professor “é um cidadão, ‘um político’, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não desprega de sua pele no instante em que ele entra na sala de aula”.

No entanto, o que é política? Conforme Bobbio (2003), geralmente, a política é vista como sinônimo do exercício do poder, contudo ao buscar as bases filosóficas e sociológicas da terminologia, a política tem como interesse o alcance da felicidade humana no âmbito individual e coletivo.

Nesse sentido, há muita crítica de que o professor não deva exercer essa competência, pois estaria tomando partido de certas situações da sociedade. Ora, como definido anteriormente por Bobbio e Masetto, os argumentos são inviáveis e possuem muitas vezes uma visão limitada e restrita do ser político. Por exemplo, no Brasil, tem se construído a polêmica da “escola sem partido” ou “escola livre”, inclusive com projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional. Segundo esses projetos, o professor ficaria terminantemente proibido de exercer sua crítica e de se posicionar acerca de assuntos de cunho social. Estaria, portanto, privado de sua liberdade de expressão e de sua função como educador, o que prejudicaria a reflexão crítica sobre as situações preconceituosas, discriminatórias, sexistas, racistas e intolerantes presentes na sociedade.

“A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais” (MASETTO, 1998, p.24). Nessa perspectiva, “mesmo nas disciplinas chamadas teóricas, conhecer a história da ciência, como se formou o pensamento científico, o tempo cultural e social em que se formou [...] são modos de educar politicamente os cidadãos” (*idem*).

Portanto, o professor precisa da competência política para poder discutir com seus alunos, acerca das situações que afigem a sociedade contemporânea. Nessa competência não basta apenas a discussão, mas o que se faz, como e de que forma se propõe soluções para melhorar as situações vivenciadas. Essas, por exemplo, podem ser facilitadas através do conhecimento e do desenvolvimento da competência pedagógica.

### 3.4.2.3 Competência na área pedagógica

A competência na área pedagógica é a “mais carente de nossos professores universitários [...] seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino” (MASETTO, 1998, p.20).

Para o mesmo autor, essa competência integra quatro grandes eixos: o conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como idealizador e gestor de currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, e o domínio da tecnologia.

No Ensino Superior, com Educação de adultos, a forma como se pratica a docência muda em relação, por exemplo, ao ensino com crianças. Assim, o professor precisa conhecer os princípios básicos da aprendizagem, como se aprende, quais as melhores técnicas, como se avalia, como alcançar a eficácia do aprendizado. Entretanto, conforme Masetto (1998), há incoerência, na Educação Superior, de não haver preocupação com o desenvolvimento de habilidades humanas, éticas e valores do ser cidadão. O processo ensino-aprendizagem é, portanto, muitas vezes direcionado para o alcance de competências técnicas e profissionais da profissão, que o estudante irá exercer.

Outro eixo que integra a competência pedagógica é o currículo no Ensino Superior. “É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva [...], a aprendizagem de habilidades [...], os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais [...] (*idem*, p.21). Portanto, o professor deve estar consciente das necessidades da sociedade para poder elaborar e praticar um currículo que atenda essas demandas, integrando as disciplinas às situações reais e concretas.

Para isso, o professor precisa assumir o terceiro eixo dessa competência, que é ter um papel de mediador da aprendizagem, tendo uma relação de diálogo com os alunos e uma visão multi e interdisciplinar. Como explicar, por exemplo, sobre um infarto do miocárdio, se não relacionados os fatores fisiopatológicos, os fatores histo-bioquímicos e os fatores sociais do paciente? Assim, a relação de comunicação e diálogo entre professor-aluno, professores-professores, é fundamental para efetivar um ensino-aprendizagem integrado e não alheio às necessidades da sociedade.

Por fim, o último eixo da competência pedagógica é o domínio das tecnologias. Assim, como Perrenoud, Masetto reserva um lugar para as tecnologias educacionais! Para ele o conhecer e saber utilizá-las corretamente podem favorecer ao ensino-aprendizagem.

### 3.5 PERRENOUD E MASETTO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL PARA A COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

No capítulo introdução foram apresentados os conceitos sobre didática e pedagogia, e assim se defendeu a importância da formação docente pela competência didático-pedagógica nos currículos da pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de Saúde. Essa formação, portanto, se revela como desejável e imprescindível para a profissionalização dos professores da área da Saúde.

Os estudos sobre competência, na visão de Perrenoud e Masetto, permitem evidenciar as bases teóricas que compõem a competência didático-pedagógica. Trocando em miúdos essa competência se estrutura em conhecimentos e habilidades técnicas apreendidas durante os percursos formativos dos professores. De forma clara, exemplifica-se, a seguir, as principais habilidades e os conhecimentos técnicos, que compõem as funções de ensino, de avaliação, de pesquisa, de extensão e de gestão exercidas pelo professor do Ensino Superior e que deveriam ser discutidas nos programas de pós-graduação. Ressalta-se, porém, que não se tem a pretensão de esgotá-las, mesmo porque outras interpretações merecem discussão.

No âmbito do ensino e de avaliação, o professor precisa preparar e ministrar aulas, orientar os alunos em trabalhos de conclusão de curso ou iniciação científica, criar e avaliar as propostas curriculares dos cursos, supervisionar turmas de estágios, elaborar e corrigir avaliações, participar como membro de avaliação de trabalhos acadêmicos, seleção em concursos públicos, participar de comissões científicas em agências de fomento, elaborar pareceres avaliativos técnicos-científicos para livros, artigos e projetos de pesquisa.

Quanto à pesquisa e extensão, o docente universitário precisa estar apto a construir projetos de pesquisa, coordenar grupos de pesquisa, elaborar editais para financiamentos de suas pesquisas, produzir material didático, produzir oficinas, cursos, eventos ao público externo, assessorar movimentos sociais, participar da política, produzir material técnico e integrá-lo às necessidades da sociedade.

Na perspectiva da gestão, em geral, os professores compõem as instâncias de administração das IES, participam de reuniões deliberativas, constituem cargos de coordenação de cursos e em órgãos da gestão pública nacional.

Por fim, considerando tais discussões a competência didático-pedagógica se apresenta como complexa e, por isso, nesta tese a discussão dos resultados será abordada

com foco no reconhecimento dos sujeitos sobre as questões da organização, administração e concepção do processo ensino-aprendizagem, sobre o reconhecimento de suas funções profissionais docentes, suas atividades de cooperação e integração com outros docentes, e sobretudo o reconhecimento de como aconteceu a formação nas IES.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos descritos nesta seção refletem de forma geral o caminho percorrido para a produção dos dados desta de tese de doutoramento. Reitera-se que os manuscritos produzidos em outras seções contêm características próprias, mas não perderam a originalidade metodológica do projeto inicial.

### 4.1 TIPO DO ESTUDO

Pesquisa exploratória, descritiva, analítica, de abordagem mista, integrando dados qualitativos e quantitativos, na perspectiva estratégica tipológica do estudo de caso.

Para Gil (2014), Freitas e Jabbour (2011) e Pereira (2013) os estudos exploratórios, descritivos e analíticos buscam, respectivamente, adquirir familiaridade com a temática, caracterizar os fenômenos estudados e estabelecer correlações, e analisá-los conforme as hipóteses levantadas, através das abordagens de pesquisa mais adequadas para atingir os objetivos da investigação.

Segundo Flick (2009) e Freitas e Jabbour (2011), entre as duas abordagens de pesquisa, a qualitativa utiliza diversas maneiras para explicar os fenômenos sociais e tem o objetivo de identificar características na perspectiva do entendimento das pessoas. Enquanto a quantitativa tem o intuito de explicar tais fenômenos através de informações numéricas e analisados com recursos estatísticos, a exemplo de percentagem, média, mediana etc.

A pesquisa do tipo estudo de caso investiga fenômenos contemporâneos e questões contextuais, utiliza várias fontes de evidência e se beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para o andamento da coleta de dados (YIN, 2001). Por sua vez, André (2013) justifica que o estudo de caso, geralmente, tem como interesse uma instituição, um programa ou um currículo, considerando seu contexto, as múltiplas dimensões e sua capacidade de análise situada em profundidade.

Por fim, esta pesquisa na tipologia do estudo de caso se classifica como caso único incorporado. Segundo Yin (2001), esse tipo se configura como sendo único e envolve mais de uma unidade de análise. Por exemplo, um simples programa composto por subprojetos ou subunidades e com múltiplos sujeitos, a exemplo do Pró-Ensino na Saúde.

#### 4.2 CONTEXTO E LOCUS DO ESTUDO

O caso estudado se refere ao programa Pró-Ensino na Saúde, Edital 024/2010 da CAPES, o qual financiou projetos, sob a coordenação de um docente vinculado a um PPG *stricto sensu* na área da Saúde e áreas afins. Os 31 projetos aprovados e suas respectivas IES coordenadoras podem ser verificados no [Anexo A](#). Outrossim, detalhes sobre o Edital 024/2010 foram descritos no subcapítulo “[O Pró-Ensino na Saúde](#)”.

A opção pelo referido programa se pauta nos objetivos pretendidos por esse, com interface ao objeto desta tese, pela motivação como profissional enfermeiro/professor e pela justificativa de que os sujeitos que realizam a pós-graduação em Ciências da Saúde vieram de cursos de bacharelado na graduação, em sua grande maioria, e essa tem o objetivo de formar profissional técnico generalista para atuar no respectivo campo do saber. Dessemelhante das licenciaturas, com currículo constituído de componentes como Pedagogia e Didática, nos quais se diplomam essencialmente educadores para atuar no Ensino Básico (BRASIL, 2010c).

Ademais, o Edital 024/2010 contemplou a integração dos cursos da área da Saúde, Educação e áreas afins. Os cursos de Ciências da Saúde correspondem à área do conhecimento<sup>5</sup> e nela estão incluídas a área de avaliação e suas respectivas subáreas, ou área básica, sendo essas: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Saúde Coletiva e Terapia Ocupacional. Os cursos afins contemplados nos projetos foram: Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

#### 4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

A partir da relação da população de 297 bolsistas dos 31 projetos do Pró-Ensino na Saúde encaminhada formalmente por e-mail pela CAPES, adotou-se o conceito da amostragem não probabilística por conveniência através dos critérios de inclusão e exclusão descritos no Quadro 2 através de grupos de análise.

Segundo Gil (2014) a amostragem não probabilística por conveniência não apresenta fundamentação matemática ou estatística para compor os participantes da pesquisa e depende dos critérios estabelecidos pelo pesquisador.

---

<sup>5</sup>Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 15 nov. 2016

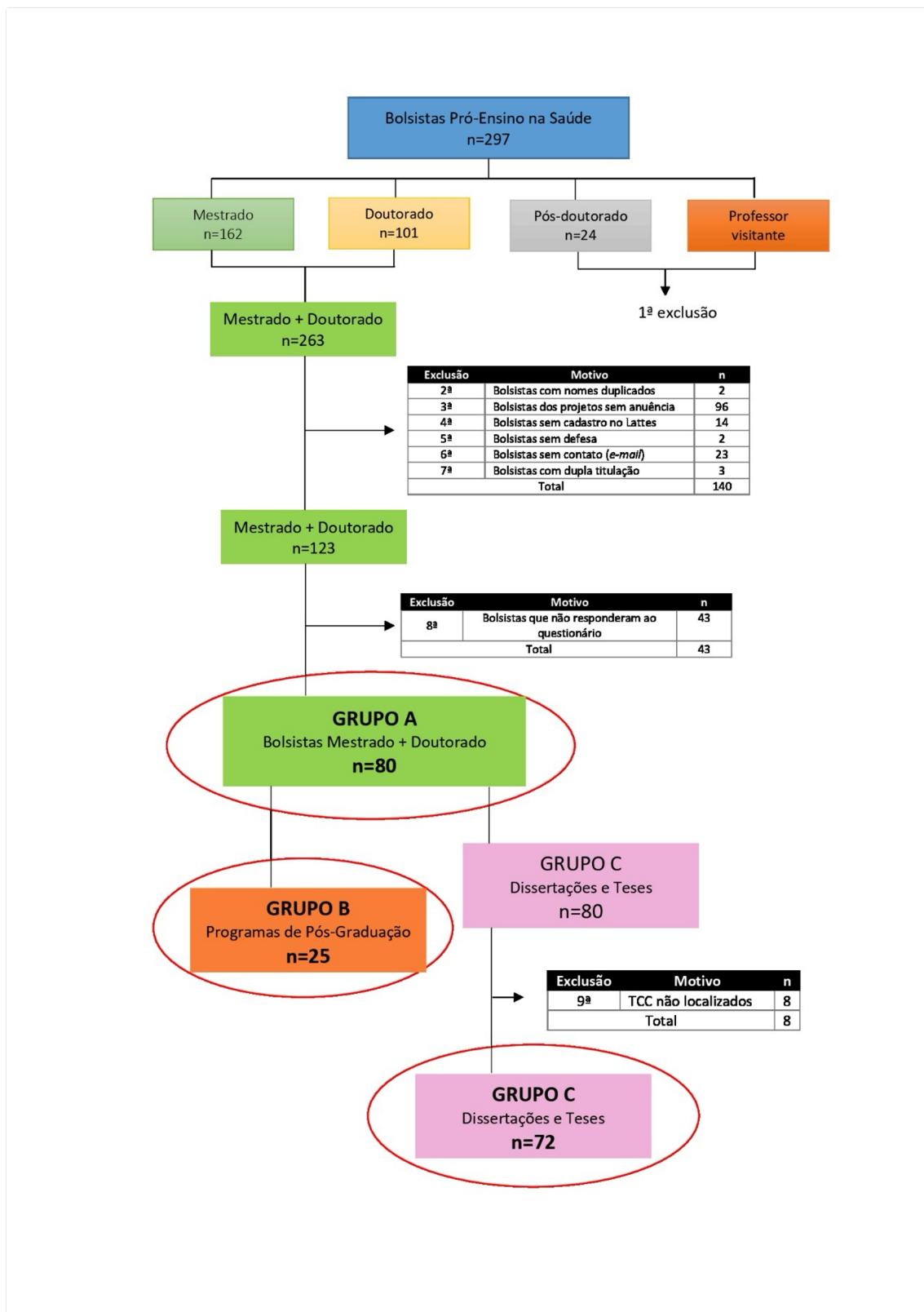
**Quadro 2** – Critérios de inclusão e exclusão

Grupo	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Grupo A - Bolsistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser bolsista de mestrado e/ou doutorado titulado no referido PPG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolsistas de pós-doutorado e professor visitante;</li> <li>- Bolsistas com nomes duplicados;</li> <li>- Bolsistas provenientes dos projetos que não deram anuênci a para participar da pesquisa;</li> <li>- Bolsistas sem cadastro no <i>Curriculum Lattes</i>;</li> <li>- Bolsistas sem defesa do trabalho de conclusão de curso (TCC);</li> <li>- Bolsistas que não foram localizados os contatos (e-mail)</li> <li>- Bolsistas com dupla titulação no mesmo PPG, foi contabilizado apenas uma vez;</li> <li>- Bolsistas que não responderam ao questionário da pesquisa.</li> </ul>
Grupo B - PPG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PPG de origem do bolsista incluído na pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não houve.</li> </ul>
Grupo C - TCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dissertação e/ou tese do bolsista incluído na pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TCC não encontrado ou disponibilizado <i>online</i>.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, a amostra foi constituída de 80 estudantes egressos, seus 25 respectivos PPG e 72 trabalhos de conclusão de curso provenientes dos 19 projetos aprovados no Pró-Ensino na Saúde. A Figura 2 descreve detalhadamente o percurso adotado.

**Figura 2** – Participantes do estudo, critérios de inclusão e exclusão



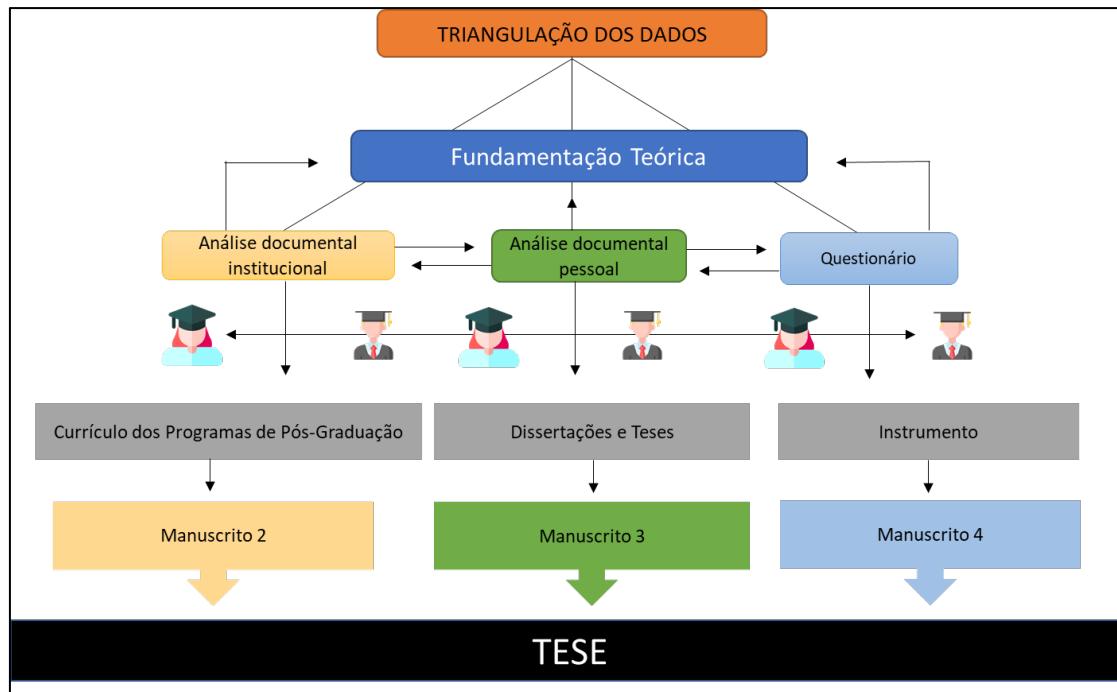
Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.4 COLETA DOS DADOS

Segundo Yin (2001), a coleta de dados no estudo de caso é complexa, utiliza diferentes técnicas, necessita de conhecimento e versatilidade do pesquisador. Assim, esta tese mesclou diferentes fontes de informação e técnicas de coleta de dados para obtenção e compreensão do objeto de estudo, através da triangulação dos dados.

Conforme se observa na Figura 3, a triangulação dos dados envolveu a análise documental dos currículos dos PPG, das dissertações e teses, e questionário encaminhado aos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde com a produção dos resultados em formato de manuscritos.

**Figura 3** – Triangulação, técnica de dados, fontes de informação e resultados



Fonte: Adaptado de Oliveira (2010, p.205)

Para Gil (2014, p.147), a técnica de coleta de dados documental é capaz de “proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade [...]” sendo dividida em registros cursivos e registros episódicos/privados. O primeiro se refere aos documentos elaborados por instituições governamentais e tendem a ter uma continuidade. Já o segundo, os registros episódicos/privados se constituem de documentos pessoais, elaborados por pessoas, não traduzem, necessariamente, o pensamento de uma coletividade (instituição) e não têm uma frequência de acontecimentos.

#### 4.4.1 Análise documental do tipo arquivo institucional

A análise documental do tipo arquivo institucional foi utilizada para responder ao primeiro objetivo específico da tese e, consequentemente, resultou no manuscrito 2.

A análise documental institucional foi considerada, pois a fonte de informação se derivou do currículo de cada PPG participante do programa Pró-Ensino na Saúde, especificamente os componentes curriculares, cadastrados na Plataforma Sucupira da CAPES<sup>6</sup> e em cada página *online, site*, dos referidos PPG.

O período de coleta dos dados com essa técnica ocorreu em dois momentos: a primeira em julho 2018 e o segundo sendo atualizado em junho de 2019. Para auxiliar na estruturação dos dados, foi utilizado o *Microsoft Office Excel®* versão 2016 para alimentar as variáveis do estudo. O Quadro 3 descreve detalhadamente as variáveis e o passo a passo da fonte de informação.

**Quadro 3** – Variáveis e fontes de informação da análise documental institucional

Variável	Fonte de informação – Passo a passo
Código PPG, nome do PPG, IES, área de concentração	Plataforma Sucupira CAPES – Coleta CAPES – Dados cadastrais do programa
Linha de pesquisa	Página <i>online, site</i> , de cada PPG
Componente curricular, creditação, tipo (obrigatório/optativo), vigência, modalidade/curso (mestrado ou doutorado)	Plataforma Sucupira CAPES – Coleta CAPES – Disciplinas

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.4.2 Análise documental do tipo arquivo pessoal

A análise documental do tipo arquivo pessoal se refere aos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, produzidas pelos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde. Essa técnica de dados contribuiu para responder ao segundo objetivo específico da tese e resultou no manuscrito 3.

Para obtenção das dissertações e teses foi inserido o nome de cada estudante na plataforma de pesquisa do Google®. A maioria dos resultados foi direcionada e encontrada nos repositórios institucionais das IES. Com o insucesso da busca no Google®

<sup>6</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 ago. 2019

e nos repositórios institucionais foi realizada uma terceira busca na página *online* de cada PPG, ao qual o trabalho acadêmico estava vinculado.

Os dados foram organizados no *software Microsoft Office Excel®* versão 2016, com os seguintes indicadores: curso (mestrado ou doutorado), IES, região do país, abordagem metodológica (qualitativa, quantitativa, mista e não informado), área temática da tese, ano de defesa e palavras-chave. Enquanto os resumos das dissertações e teses foram copiados na sua íntegra para o *software Microsoft Office Word®* versão 2016 para posterior análise dos dados.

#### 4.4.3 Questionário

A técnica de coleta de dados com o questionário de pesquisa permitiu a construção do manuscrito 4, assim como forneceu referências, a exemplo dos indicadores de gênero e idade dos participantes da pesquisa, para subsidiar a escrita dos demais artigos que compõem esta tese.

As etapas de construção do instrumento seguiram o preconizado por Coluci, Alexandre e Milani (2015): 1º) foram definidos conceitos, objetivos e população envolvida; 2º) os itens e escalas foram produzidos e selecionados com base nos achados na literatura, de material já existente e de outros resultados de pesquisas; 3º) houve a validação do instrumento por seis professores/pesquisadores da área da saúde e educação; 4º) o pré-teste foi realizado com um grupo específico da população, obtendo conformidade com a maioria das respostas e 5º) revisada e encaminhada a versão final aos participantes

O instrumento foi dividido em quatro partes com as seguintes variáveis:

1<sup>a</sup> parte - perfil sociodemográfico: faixa etária, gênero, raça/cor, graduação, tipo e modalidade, titulação atual;

2<sup>a</sup> parte - Pró-Ensino na Saúde: conhecimento sobre o programa, área temática da dissertação ou tese e informações sobre a contribuição do Pró-Ensino na Saúde para a formação didático-pedagógica;

3<sup>a</sup> parte - programa curricular: informações sobre as disciplinas obrigatórias ou optativas cursadas durante a pós-graduação, realização de estágio docente, seu planejamento e avaliação; e

4<sup>a</sup> parte - docência universitária: motivo de escolha para realização da pós-graduação, motivos de escolhas para ser professor, informações sobre a sua formação docente, como

se sente diante do processo de ensino-aprendizagem e quanto a pós-graduação contribuiu para a formação didático-pedagógica. Outrossim, foram utilizadas perguntas abertas e de múltipla escolha, contudo a maioria se constituiu dessa última. Para as perguntas de múltipla escolha foram utilizadas as escalas nominais e ordinais, do tipo Likert. Conforme Gil (2014), as escalas nominais, categorizam e identificam pessoas e objetos, fornecendo resultados na forma de frequência. Enquanto as escalas ordinais permitem ordenação, ordenamento de preferência e geralmente são analisadas por meio de mediana e outros recursos estatísticos. O instrumento detalhado com todas as questões pode ser consultado no [Apêndice A](#). Ademais, por se tratar de um macroprojeto de pesquisa, nem todas as categorias do referido instrumento foram utilizadas nos resultados desta tese, ficando esses dados disponíveis para projetos e publicações futuras.

A relação dos bolsistas Pró-Ensino na Saúde foi encaminhada pela CAPES, após solicitação via e-SIC<sup>7</sup> em dezembro de 2017. Conforme notificação do órgão, justificada pela lei de informação (Lei nº 12.527), foram recebidos o nome do bolsista e o projeto o qual estava vinculado, mas sem informações pessoais, assim foram estabelecidas estratégias para busca do contato dos referidos bolsistas.

Os contatos, *e-mail* e telefone dos participantes foram adquiridos através dos trabalhos de conclusão de curso, pelas informações no Google® pesquisa, pelos artigos publicados e pelas informações do PPG coordenador de cada projeto do Pró-Ensino na Saúde. Acerca deste último, não se obteve grande êxito, em função da política de confidencialidade de cada IES.

A coleta dos dados com essa técnica aconteceu durante os meses de janeiro e início de julho/2019. Esse período foi relativamente longo em função de pouca devolutiva de resposta do questionário, de forma que precisou ser estabelecida uma nova abordagem de envio e lembrete automático de 15 em 15 dias.

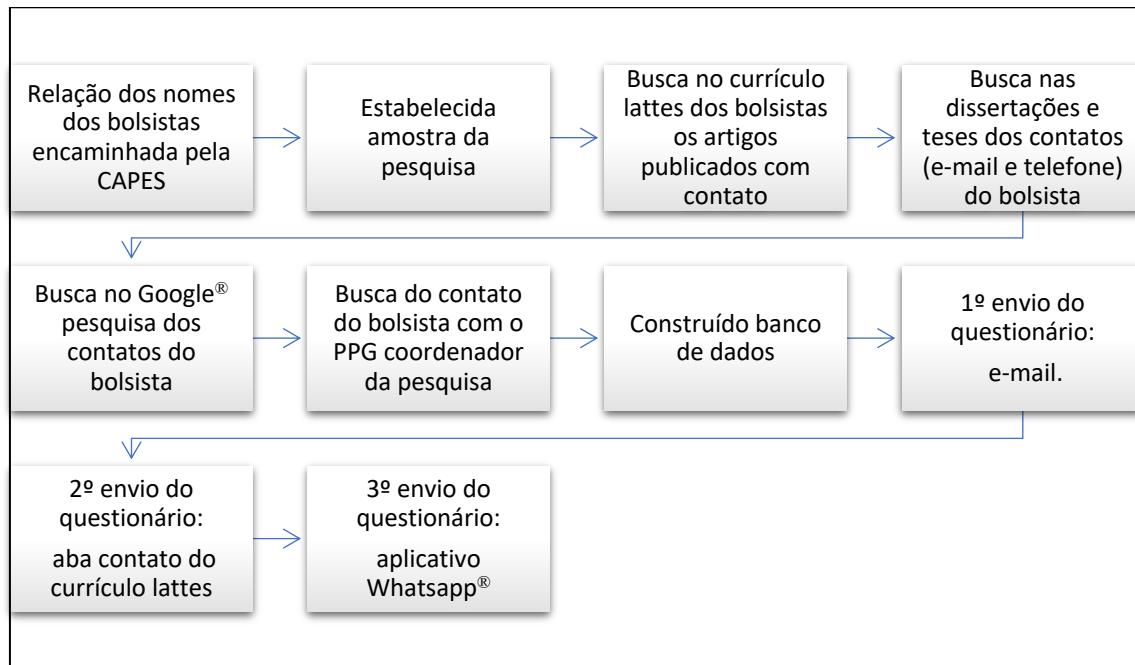
A plataforma *Survey Monkey*® foi escolhida para hospedagem e encaminhamento do questionário. O custo para a hospedagem foi de uma assinatura anual no valor de R\$ 528. Essa assinatura proporcionou a possibilidade de notificação aos participantes, analisar a taxa de recebimento, perguntas e respostas ilimitadas e a obtenção automática do banco de dados para o SPP e Excel. Esses recursos, conforme Faleiros et al (2016), proporcionam maior segurança no processo da pesquisa e facilidade ao pesquisador.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>. Acesso em: 20 jan. 2018

Por fim, a Figura 4 exemplifica a estratégia do envio do questionário utilizada durante as etapas da pesquisa.

**Figura 4** – Estratégia de envio do questionário



Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu a técnica escolhida durante a coleta dos dados e integrada aos procedimentos metodológicos utilizadas em cada manuscrito, conforme se observa o plano de análise no Quadro 4.

**Quadro 4** – Plano de análise

Documento	Coleta dos dados	Análise dos dados	
Tipo	Técnica	Tipo	Disposição dos dados
Manuscrito 2	Documental do tipo arquivo institucional	Estatística descritiva	Frequência simples e relativa
Manuscrito 3	Documental do tipo arquivo pessoal	Análise lexical sob a perspectiva da análise de conteúdo	Frequência simples e relativa
Manuscrito 4	Questionário	Estatística descritiva	Frequência simples e relativa

Fonte: Dados da pesquisa

De forma geral os dados quantitativos foram sistematizados e analisados com auxílio do pacote estatístico *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®) versão 21.0 e pelo *Microsoft Office Excel®* versão 2016, sendo dispostos em tabelas, quadros, figuras, gráficos e utilizando a frequência simples e absoluta.

Os dados qualitativos foram processados e analisados através do software Iramuteq, versão 0.7 alpha 2, que possui integração ao software estatístico R®, versão 3.1.2. Foi utilizada a análise lexical proposta por Reinert através da classificação hierárquica descendente (CHD) (REINERT, 1990) e da análise fatorial correspondente (AFC). Com a CHD é possível agrupar segmentos de textos, identificar classes de campos léxicos, bem como suas características linguísticas e associar terminologias à classe pela frequência média de ocorrência das palavras e do qui-quadrado ( $\chi^2$ ) (CAMARGO; JUSTO, 2013; RATINAUD, 2019; REINERT, 1990; SILVA et al., 2018; SOUSA; SANTOS; ALÉSSIO, 2018). O  $\chi^2$  é um teste estatístico que avalia a associação entre variáveis, neste caso associação entre as palavras.

A AFC também é um método estatístico exploratório que processa a frequência dos dados gerada pela CHD, utiliza o  $\chi^2$  e permite visualizar atração e afastamento das palavras por meio de um plano fatorial (LINS et al., 2019; LO MONACO et al., 2012).

Conforme Oliveira et al (2003) e Sousa (2017) a análise lexical realizada pela CHD se aproxima da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (BARDIN, 2016), pois cria categorias baseada na exclusão mútua, realiza a homogeneização das categorias e eixos temáticos; e objetiva a descrição minuciosa proveniente do material analisado.

Assim, nesta tese se utilizou a análise lexical na perspectiva da análise de conteúdo seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise constituiu da escolha e organização dos materiais, como os componentes curriculares obrigatórios e optativos, as áreas de concentração, linhas de pesquisa dos PPG e leitura dos resumos das dissertações e teses. Posteriormente, esses materiais foram explorados minuciosamente, buscando significados, similaridades, codificados conforme os critérios de representatividade e de homogeneidade do conteúdo (BARDIN, 2016; OLIVEIRA et al., 2003). Na última etapa, tratamento dos resultados, foram atribuídos os sentidos a cada material codificado na etapa anterior. Por fim, houve a discussão conforme o referencial teórico estudado defendido nesta tese.

#### 4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Durante a coleta e a produção dos dados os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, a ausência de prejuízos, desconforto e riscos. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice C, de forma eletrônica e automaticamente receberam uma cópia pelo *download* do arquivo, e só assim podiam prosseguir respondendo a pesquisa.

Por meio de carta de anuênciia, [Apêndice B](#), o PPG líder de cada projeto do Pró-Ensino na Saúde concordou em participar da pesquisa.

A identidade e o anonimato dos participantes e instituições foram preservados, conforme dispõe a legislação em vigor que envolve pesquisas com seres humanos: Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2012b).

Não houve custos financeiros para as IES nem para os participantes. Foram respeitadas a individualidade e a autonomia dos informantes. Salienta-se que os participantes foram informados dos possíveis riscos, ainda que mínimos, nesta pesquisa, os quais foram evitados ao máximo, a saber: possibilidade de danos à dimensão física – pela manipulação e resposta ao instrumento eletrônico aos documentos que serão disponibilizados para a pesquisa; social – o papel frente a formação cidadã da Universidade, visto que será analisada a formação didático-pedagógica e considerá-la e avaliá-la denota entender o perfil do profissional que se pretende formar e a possibilidade de identificação dos participantes, diante de um possível ataque de *hackers* ao banco de dados.

Esta pesquisa foi submetida ao Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humano (SISNEP), popularmente conhecido como Plataforma Brasil e, consequentemente, direcionada ao Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA, recebendo parecer favorável nº 2.776.594, CAAE 88002518.8.0000.5531, conforme se verifica no [Anexo B](#).

## 5 RESULTADOS

Os resultados desta tese estão estruturados em formato de artigos científicos, os quais possuem características particulares de formatação de cada periódico pretendido para submissão. Entretanto, para melhor padronização se preservou a formatação das referências pela Associação Brasileira de Normas Técnicas.

No Quadro 5 são apresentados os títulos e objetivos dos artigos científicos.

**Quadro 5** – Título e objetivo dos artigos

Subcapítulo	Título	Objetivo
5.1	Caracterização da Formação Didático-Pedagógica em Programas de Pós-Graduação do Pró-Ensino na Saúde	Caracterizar a formação didático-pedagógica dos PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde
5.2	Análise de Dissertações e Teses do Programa Pró-Ensino na Saúde sob perspectiva da Competência Didático-Pedagógica	Investigar a produção científica de dissertações e teses do programa Pró-Ensino na saúde sob a perspectiva da competência didático-pedagógica
5.3	Percepção de Estudantes Egressos do Programa Pró-Ensino na Saúde sobre Formação pela Competência Didático-Pedagógica	Examinar a percepção dos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa

## 5.1 MANUSCRITO 2 CARACTERIZAÇÃO DOS PPG

### CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PRÓ-ENSINO NA SAÚDE

#### RESUMO

**Introdução:** o Pró-Ensino na Saúde foi um programa criado para incentivar pesquisas no ensino na saúde com perspectivas a melhorar formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação (PPG). **Objetivo:** caracterizar a formação didático-pedagógica dos PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde. **Método:** pesquisa com abordagem quantitativa, do tipo descritiva e exploratória. Por meio do acesso à plataforma Sucupira Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram mapeadas as áreas de concentração, linhas de pesquisa e componentes curriculares sobre formação didático-pedagógica dos 25 PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde. **Resultados:** a maioria dos PPG (56%) possui área de concentração com temáticas relacionadas à pesquisa clínica, patológica, odontológica e farmacológica. Foram localizadas 13 linhas de pesquisa didático-pedagógica. Contudo, quando analisados os componentes curriculares, percebeu-se número reduzido de disciplinas obrigatórias e maioria do tipo optativa, tem como título “Estágio de docência”. **Conclusão:** o Pró-Ensino estimulou a formação docente, contudo nem todos os PPG incluíram em seus currículos os aspectos para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica.

**Palavras-chave:** Docentes; Educação superior; Capacitação de professores; Programas de pós-graduação em saúde; Currículo

#### ABSTRACT

**Introduction:** The Pró-Ensino na Saúde was a program created to encourage research in health education with prospects to improve didactic-pedagogical training in graduate programs (GP). **Objective:** To characterize the didactic-pedagogical formation of GP participants of the Pró-Ensino na Saúde. **Method:** Quantitative approach, descriptive and exploratory study. Through access to the Sucupira Coordination Platform for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the areas of concentration, research lines and curriculum components on didactic-pedagogical training of the 25 GP participants of the Pró-Ensino na Saúde were mapped. **Results:** Most GP (56%) have a concentration area with themes related to clinical, pathological, dental and pharmacological research. Thirteen lines of didactic-pedagogical research were located. However, when analyzing the curriculum components, it was noticed a reduced number of compulsory subjects and most of the optional type, is entitled “Teaching Internship”. **Conclusion:** The Pró-Ensino na Saúde stimulated teacher training, however not all GP included in their curriculum aspects for the development of didactic-pedagogical competence.

**Keywords:** Faculty; Higher education; Teacher training; Health postgraduate programs; Curriculum

## INTRODUÇÃO

O programa Pró-Ensino na Saúde, Edital nº 024, foi criado pela CAPES com o objetivo geral de incentivar a formação docente didático-pedagógica nos PPG em Ciências da Saúde, integrando, assim, as áreas da Educação e Saúde (BAHIA et al., 2018; BRASIL, 2010b; HADDAD; CYRINO; BATISTA, 2018).

Esse incentivo é consequência do resultado de pesquisas intensificadas, sobretudo, a partir dos anos 2000, que constataram: aproximadamente, 70% dos mestres e doutores formados na pós-graduação desenvolvem suas atividades profissionais como docentes na Educação Superior (CGEE, 2016); professores de formação do tipo bacharelado, com altos títulos acadêmicos e renomados no mercado de trabalho, porém insuficiente formação e competência didático-pedagógica (BARROS; DIAS, 2016; MENEGAZ et al., 2018; OLIVEIRA et al., 2019); e PPG *stricto sensu* privilegiando a pesquisa em detrimento da docência (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015; VALVERDE et al., 2017), portanto sem incluir na formação dos futuros professores o desenvolvimento da competência didático-pedagógica (FIGUEREDO et al., 2017; ZAMPROGNA et al., 2019).

A formação pela competência didático-pedagógica inclui 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 (GIL, 2013; MASETTO, 2012). Sendo (deveria ser) propiciada pelos PPG *stricto sensu* aos seus estudantes e futuros professores do Ensino Superior.

Na perspectiva de formação docente, os 31 projetos aprovados e financiados pelo Programa Pró-Ensino na Saúde concederam bolsas de estudos aos estudantes nas modalidades de mestrado, doutorado, pós-doutorado e professor visitante para desenvolverem suas pesquisas sobre ensino na Saúde, nas seguintes áreas temáticas: gestão do ensino na saúde; currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em Saúde; avaliação no ensino na saúde; formação e desenvolvimento docente na Saúde; integração universidades e serviços de Saúde; políticas de integração entre Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia, e Tecnologias presenciais e a distância no ensino na Saúde. Além disso, tais projetos deveriam ampliar em seus PPG áreas de concentração/linhas de pesquisas relativas ao ensino na Saúde e criar novos componentes curriculares sobre a formação docente (BAHIA et al., 2018; BRASIL, 2010b).

Considerando esses dados e a importância de averiguar, após a vigência do Pró-Ensino na Saúde (2011-2016), as áreas de concentração, linhas de pesquisas e componentes curriculares relativos ao ensino para a formação didático-pedagógica nos PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde, questiona-se: como se caracteriza, atualmente, a formação didático-pedagógica ofertada pelos PPG que tiveram egressos bolsistas participantes do Pró-Ensino na Saúde?

Neste manuscrito se objetiva caracterizar a formação didático-pedagógica dos PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de pesquisa com abordagem quantitativa, do tipo descritiva e exploratória.

Foi considerada como amostra os PPG dos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde que responderam o questionário integrante ao macroprojeto de pesquisa de tese de doutoramento, com critérios metodológicos específicos, do qual esse manuscrito se originou. Assim, após as 80 respostas do questionário, se constituiu a amostra de 25 PPG. Destaca-se que apesar de ser 31 projetos contemplados com o edital do Pró-Ensino na Saúde, para o macroprojeto participaram 19 projetos, os quais aceitaram participar da pesquisa. Ademais, os coordenadores dos 19 projetos realizaram parcerias interinstitucionais, o que justifica 25 PPG.

Identificados e vinculados os 80 estudantes egressos a seus respectivos PPG, partiu-se para a coleta dos dados. Para a organização dos dados foi criada uma planilha de análise utilizando o Microsoft Office Excel® versão 2016, com as informações: “código PPG”, “nome do PPG”, “IES”, “área de concentração”, “linha de pesquisa”, “componente curricular”, “creditação”, “tipo”, “vigência” e “modalidade/curso”. Todas as variáveis foram coletadas em 2019 na plataforma Sucupira Capes, exceto “linha de pesquisa”, que foi extraída da página online de cada PPG.

Para identificar a formação didático-pedagógica nas variáveis área de concentração, linha de pesquisa e componente curricular, foram adotadas as terminologias como: educação, docência, prática e formação pedagógica, estágio docente, tirocínio, metodologia, ensino, planejamento e avaliação do ensino, competências docentes, política e legislação educacional (FIGUEREDO et al., 2017; ZAMPROGNA et al., 2019).

Os dados numéricos foram dispostos em tabelas, através da frequência simples, e os dados nominais foram agrupados considerando cada PPG.

Este estudo integra um macroprojeto de pesquisa aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa sob número 2.776.594. Foram respeitadas as normativas nacionais e internacionais sobre o anonimato dos participantes, assim se preservou o sigilo dos PPG, com a sequência 1 a 25.

## RESULTADOS

Atualmente, os PPG no Brasil possuem 2.186 cursos de mestrado e doutorado distribuídos nas Instituições de Ensino Superior (IES). Desses cursos, a área das Ciências da Saúde, lidera com 388 mestrados e doutorados, divididos em 133 e 166 do tipo acadêmicos, respectivamente, e 139 mestrado profissional (GEOCAPES, 2019). Neste estudo, segundo critérios metodológicos, foram identificados 25 PPG dos estudantes egressos que participaram do programa Pró-Ensino na Saúde.

Na Tabela 1 é possível verificar a distribuição e caracterização dos PPG quanto à sua localização geográfica, área de avaliação, curso, modalidade e nota de avaliação. Enquanto a Tabela 2 descreve o quantitativo da distribuição dos PPG, quanto à área de concentração, linha de pesquisa e componente curricular didático-pedagógico.

Foram mapeadas 51 áreas de concentração nos 25 PPG. A maioria, 14 (56%), dos PPG possui temáticas relacionadas às pesquisas clínicas, patológicas, odontológicas e farmacológicas. 8 (32%) PPG explicitam o interesse integrado da temática Educação e Saúde, 2 (8%) PPG abordam a temática geral da Saúde Pública e apenas 1 PPG (4%), localizado na região Centro-Oeste do Brasil, prioriza a discussão sobre “Ensino na Saúde”.

Para a variável linhas de pesquisas se destacam 3 PPG com mais de 30, destoando da média dos demais, que foi de, aproximadamente, 5 linhas de pesquisa por PPG. Quanto à temática, prevaleceram-se os aspectos epidemiológicos, diagnósticos, cirúrgicos e preventivos de doenças.

Foram localizadas 13 linhas de pesquisa didático-pedagógica distribuídas nos 25 PPG. Entretanto, 12 (48%) PPG não apresentaram nenhuma temática que estimulasse estudos sobre a formação e prática docente.

**Tabela 1** – Caracterização dos PPG quanto à sua localização geográfica, área de avaliação, curso, modalidade e nota de avaliação

Identificação do PPG	Região do Brasil	Área de avaliação CAPES	Curso / Modalidade	Nota avaliação do PPG
PPG 1	Centro-Oeste	Educação	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	5
PPG 2	Sudeste	Educação Física	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	4
PPG 3	Sul	Educação Física	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6
PPG 4	Sudeste	Enfermagem	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	5
PPG 5	Nordeste	Enfermagem	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	4
PPG 6	Sul	Enfermagem	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6
PPG 7	Norte	Enfermagem	Mestrado / Acadêmico	3
PPG 8	Sul	Farmácia	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	5
PPG 9	Sul	Farmácia	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	5
PPG 10	Sul	Farmácia	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	7
PPG 11	Sul	Interdisciplinar	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	4
PPG 12	Sudeste	Medicina I	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	4
PPG 13	Sudeste	Medicina I	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	5
PPG 14	Sul	Medicina I	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	5
PPG 15	Sul	Medicina I	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6
PPG 16	Sudeste	Medicina I	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6
PPG 17	Sudeste	Medicina I	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6
PPG 18	Centro-Oeste	Medicina II	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	4
PPG 19	Nordeste	Medicina II	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	3
PPG 20	Sudeste	Nutrição	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6
PPG 21	Sul	Odontologia	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	4
PPG 22	Sul	Psicologia	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6
PPG 23	Sudeste	Saúde Coletiva	Mestrado / Profissional	5
PPG 24	Sudeste	Saúde Coletiva	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	3
PPG 25	PUC/RS	Serviço Social	Mestrado e Doutorado / Acadêmico	6

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 2** – Quantitativo da distribuição dos PPG, quanto à área de concentração, linha de pesquisa e componente curricular didático-pedagógico

<b>Identificação</b>	<b>Área de concentração (N)</b>	<b>Linhos de pesquisa (N)</b>		<b>Componente curricular didático-pedagógico (N)</b>		
Programa de Pós-Graduação	Área de concentração	Geral	Didático-Pedagógica	Obrigatório	Optativo	Estágio de docência
PPG 1	1	4	1	6	1	-
PPG 2	2	6	1	3	3	1
PPG 3	2	4	1	-	6	2
PPG 4	2	5	-	-	-	-
PPG 5	1	2	-	-	1	-
PPG 6	2	9	1	-	6	2
PPG 7	1	2	1	1	2	1
PPG 8	2	5	-	-	6	6
PPG 9	2	5	-	-	4	3
PPG 10	1	3	-	-	2	2
PPG 11	1	1	1	1	1	-
PPG 12	2	43	-	-	1	-
PPG 13	1	8	-	-	1	-
PPG 14	4	6	-	-	4	1
PPG 15	5	33	1	-	2	-
PPG 16	1	7	1	-	2	-
PPG 17	5	31	1	-	1	-
PPG 18	2	5	1	-	7	2
PPG 19	2	5	1	-	2	-
PPG 20	1	2	-	-	3	3
PPG 21	5	8	-	-	12	12
PPG 22	3	5	-	1	-	-
PPG 23	1	7	1	-	-	-
PPG 24	1	11	1	-	-	-
PPG 25	1	4	-	-	1	-
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>221</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>68</b>	<b>35</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se verifica na Tabela 2 há um quantitativo reduzido de disciplinas obrigatórias nos cursos de mestrado e doutorado: 5 (20%) PPG ofertam esse tipo de modalidade, sendo que um desses é da área da educação e 4 (16%) são essencialmente da área da saúde, e foram criados após o período de divulgação do Edital Pró-Ensino na Saúde. Outro dado relevante diz respeito aos componentes curriculares optativos: a maioria, 35 (51%) têm como título “Estágio de docência” e não traz na descrição elementos que identifiquem o processo ensino-aprendizagem, como o planejamento, a execução e a avaliação da prática em sala de aula.

## DISCUSSÃO

A temática emergente da formação e profissionalização docente na pós-graduação, através do desenvolvimento da competência didático-pedagógica, não é de interesse apenas do Brasil, outros países como Inglaterra, Estados Unidos, Cazaquistão e Suécia têm realizado esse tipo de pesquisa, objetivando melhorias na qualidade do Ensino Superior (BARR; WRIGHT, 2019; BOYCE et al., 2019; KARAZHIGITOVA et al., 2019; ÖDALEN et al., 2019).

Entretanto, os resultados deste artigo apresentam uma discreta sensibilização dos PPG pela inserção da temática da formação didático-pedagógica na estrutura e currículo de seus cursos de mestrado e doutorado. Isso é preocupante, visto que a maioria dos cursos de graduação da área da Saúde é do tipo bacharelado e possui componentes curriculares essencialmente voltados para a prática e técnica profissional.

Conforme o artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) as Universidades gozam de autonomia didático-científica e, por isso, são as comissões compostas pelos professores responsáveis pela gestão do currículo de seus cursos. Entretanto, acredita-se que o corpo docente presente nessas IES permanece com uma visão conservadora e tradicional do ensino, priorizando o domínio do conteúdo.

Admite-se a importância do domínio do conteúdo, como foi verificado e priorizado na maioria das áreas de concentração e linhas de pesquisa dos respectivos PPG, com temáticas relacionadas às pesquisas clínicas, patológicas, odontológicas e farmacológicas. Entretanto, conforme Perrenoud (2000) e Masetto (2012), esse conteúdo é adquirido, geralmente, nos cursos de graduação em bacharelado, pelo conhecimento básico, cognitivo, com a experiência profissional e por meio da pesquisa. Assim, tal competência na área do conhecimento, já é bastante estimulada em outros espaços

formativos. Ademais, será pouco importante se o professor não a relacionar às situações de ensino-aprendizagem.

As situações de ensino-aprendizagem para a formação docente podem ser adquiridas, prioritariamente, nos PPG (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996) através, por exemplo, da oferta de disciplinas obrigatórias integrantes do Projeto Político e Pedagógico desses programas (BARR; WRIGHT, 2019; FIGUEREDO et al., 2017; ZAMPROGNA et al., 2019). Contudo, confrontando a evidência de que 70% dos mestres e doutores titulados nos PPG se tornam professores do Ensino Superior (CGEE, 2016), com os componentes curriculares disponibilizados nos respectivos PPG, denota-se que a formação profissional docente e o desenvolvimento da competência didático-pedagógica ainda é frágil nos espaços que deveriam formar para tal.

Nessa perspectiva, os professores formados nesses PPG, com a ausência de formação didático-pedagógica, tendem a reproduzir características, práticas e vivências apreendidas com outros professores (MENEGAZ et al., 2018), que julgam ideais para o ensino nas Universidades, perpetuando, assim, uma educação fragmentada, deficitária e distante de uma proposta formativa interprofissional.

Todavia, observou-se neste estudo que a experiência do Pró-Ensino na Saúde em estimular pesquisas focadas na formação docente é um ponto de partida para que novas propostas sejam criadas e atendidas para suprir essa necessidade da formação didático-pedagógica.

Espera-se que a efetiva compreensão da importância da formação docente pela competência didático-pedagógica favoreça melhorias para o Ensino Superior com um corpo docente mais qualificado e apto às mudanças rotineiras do mundo globalizado.

## **Limitações**

A operacionalização deste estudo encontrou barreiras, principalmente, por falta de padronização nos sites das IES e de informações gerais na plataforma Sucupira CAPES. Outra limitação se refere ao quantitativo dos PPG analisados, visto que o total seria de 59 PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde (BAHIA et al., 2018), mas por critérios metodológicos e éticos foram selecionados 25. Dessa maneira, para ampliar a discussão outras análises foram realizadas por meio do macroprojeto de tese de doutoramento e que serão confrontadas oportunamente em outras publicações

## CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa demonstraram que os componentes curriculares relacionados à competência didático-pedagógica estão presentes em poucas instituições como obrigatorias e a grande maioria delas oferta disciplinas optativas voltadas à prática docente, o que não garante a realização dos créditos pelos estudantes. A capacitação eficiente de futuros professores não deve estar restrita à atividade prática, desprovida ou desarticulada de formação teórica, incoerente com as necessidades e os atuais conceitos de educação de excelência.

Embora a pesquisa tenha sido realizada apenas nos PPG participantes do programa Pró-Ensino na Saúde, os dados obtidos são suficientes para demonstrar o baixo quantitativo de linhas de pesquisa e a distribuição dos componentes curriculares relacionados à formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde. Assim, sugere-se a realização de novos estudos que viabilizem a expansão do conhecimento sobre a problemática relacionada à exígua formação para a docência de profissionais no âmbito do Ensino Superior

Assim, através do mapeamento da formação pela competência didático-pedagógica nos PPG participantes do Pró-Ensino na Saúde, permitiu compreender que essa competência ainda é pouco valorizada e que o ambiente de aprendizado nas Universidades e cursos de Saúde carece de professores aptos a integrar as competências da área de conhecimento com as competências didático-pedagógicas.

### Agradecimentos

Ao apoio financeiro para este estudo, com bolsa de doutorado, fornecido pela **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** – Códigos do financiamento: 1615335 e 88881.190348/2018-01, e pela **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)** – Código do financiamento: Processo BOL0394/2018.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA, S. H. A. et al. Ensino na Saúde como objeto de pesquisa na pós-graduação: análise do Pró-Ensino na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. suppl.1, p. 1425–1442, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 25 jan. 2019.
- BARR, M.; WRIGHT, P. Training graduate teaching assistants: What can the discipline offer? **European Political Science**, Inglaterra, v. 18, n. 1, p. 143–156, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41304-018-0175-6>. Acesso em: 11 set. 2019.
- BARROS, C. de M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42–74, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BOYCE, B. A. et al. Doctoral Students' Perspectives on Their Training as Researchers in Higher Education. **Quest**, Estados Unidos, v. 71, n. 3, p. 289–298, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1618066>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Pró-Ensino na Saúde: Edital No 24/2010**, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas/programas-estrategicos/programas-estrategicos-encerrados/pro-ensino-na-saude>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).
- CGEE. **Mestres e doutores 2015** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- CONCEIÇÃO, J. S; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Rev. Docência Ens. Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9–36, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1970>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- FIGUEREDO, W. N. et al. Didactic-pedagogical training in stricto sensu graduate programs in Health Sciences of Federal Universities in the Northeastern region of Brazil. **Acta Paul Enferm.**, São Paulo, v. 30, n. 5, p. 497–503, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en). Acesso em: 10 maio. 2018.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES. **Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

HADDAD, A. E.; CYRINO, E. G.; BATISTA, N. A. Pró-ensino na saúde: pesquisas sobre formação docente e os processos de ensino e trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS), com ênfase na reorientação da formação profissional na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. suppl.1, p. 1305–1307, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832018000501305](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000501305). Acesso em: 10 mar. 2019.

KARAZHIGITOVA, K. N. et al. Ways of Formation of Professional Competences of Students of Pedagogical Higher Education Institutions. **Amazonia Investiga**, Colombia, v. 8, n. 21, p. 130–141, 2019. Disponível em: <https://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/1523/2077>. Acesso em: 10 set. 2019.

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

MENEGAZ, J. do C. et al. Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e176325, p. 1–18, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100469](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100469). Acesso em: 1 set. 2019.

ÖDALEN, J. et al. Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 38, n. 2, p. 339–353, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2018.1512955>. Acesso em: 7 set. 2019.

OLIVEIRA, G. A. De et al. Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions. **Advances in physiology education**, Estados Unidos, v. 43, n. 2, p. 180–190, 2019. Disponível em: <https://www.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00211.2018>. Acesso em: 1 set. 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALVERDE, T. M. et al. Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Form. Doc - Rev Bras. Pesq. Form. Professores**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 67–84, 2017. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/152>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ZAMPROGNA, K. M. et al. Caracterização da formação didático-pedagógica em programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 53, n. e03430, p. 1–7, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 maio. 2019.

## 5.2 MANUSCRITO 3 ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES

### ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PROGRAMA PRÓ-ENSINO NA SAÚDE SOB A PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

#### RESUMO

**Introdução:** o programa Pró-Ensino na Saúde teve como objetivo estimular a formação de professores nos cursos de pós-graduação a fim de melhorar o ensino-aprendizagem. **Objetivo:** investigar a produção científica oriunda de dissertações e teses do programa Pró-Ensino na Saúde sob a perspectiva da competência didático-pedagógica. **Método:** estudo de abordagem mista, exploratório e documental. Os dados foram coletados por meio da triangulação das informações obtidas em três fontes: resumo completo das dissertações e teses, currículo lattes e questionário. Os 72 resumos das dissertações e teses, provenientes dos 19 projetos do Pró-Ensino na Saúde, foram analisados com auxílio do *software* Iramuteq e submetidos ao procedimento estatístico de análise textual lexical. A análise dos dados quantitativos envolveu estatística descritiva, considerando as frequências absoluta e relativa. **Resultados:** a maioria dos autores se autodeclarou como mulher cis, das regiões Sul e Sudeste do país, e do curso de Enfermagem. Predominaram dissertações e teses com abordagem qualitativa na temática currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação em Saúde, assim como temas diversos e não prioritários conforme os objetivos do Pró-Ensino na Saúde. Os estudos que optaram pela temática formação docente tiveram como foco a competência tecnológica e ambientes virtuais de aprendizagem. **Conclusão:** a produção científica do Pró-Ensino na Saúde estimulou a formação docente por meio do desenvolvimento da competência tecnológica em detrimento da competência didático-pedagógica.

**Palavras-Chave:** Docentes; Educação superior; Capacitação de professores; Programas de pós-graduação em saúde; Currículo

#### ABSTRACT

**Introduction:** the Pró-Ensino na Saúde program aimed to stimulate teacher training in postgraduate courses in order to improve teaching-learning. **Objective:** To investigate the scientific production from dissertations and theses of the Pró-Ensino na Saúde program from the perspective of didactic-pedagogical competence. **Method:** study mixed, exploratory and documentary approach. Data were collected by triangulating the information obtained from three sources: full abstracts of dissertations and theses, curriculum lattes and questionnaire. The 72 abstracts of dissertations and theses from the 19 Pró-Ensino na Saúde projects were analyzed using the Iramuteq software and submitted to the statistical procedure of lexical textual analysis. The analysis of quantitative data involved descriptive statistics, considering the absolute and relative frequencies. **Results:** most authors declared themselves as cis women, from the south and southeast of the country, and from the Nursing course. Dissertations and theses with a qualitative approach predominated in the thematic curriculum and teaching-learning process in undergraduate health, as well as diverse and non-priority themes according to the objectives of Pró-Ensino na Saúde. Researches were found with diverse themes and non-priority for Pró-Ensino na Saúde. The dissertations and theses that opted for the thematic teacher training focused on technological competence and virtual learning environments. **Conclusion:** the scientific production of the Pró-Ensino na Saúde stimulated teacher training through the development of technological competence to the detriment of didactic-pedagogical competence.

**Keywords:** Faculty; Higher education; Teacher training; Health postgraduate programs; Curriculum

## INTRODUÇÃO

No âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas (PRONAP), o Pró-Ensino na Saúde se constituiu de um programa estratégico (2011-2016), criado por meio da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS), e institucionalizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Pró Ensino na Saúde foi desenvolvido durante os anos de 2011 e 2016, com o objetivo de estimular a formação docente e a produção de conhecimento científico e tecnológico na área do ensino na Saúde (BAHIA et al., 2018; BRASIL, 2010b; CYRINO et al., 2015; HADDAD; CYRINO; BATISTA, 2018).

Inicialmente, em 2010, a CAPES selecionou, por meio do Edital nº 024, 31 projetos que atendiam ao objetivo de estimular pesquisas científicas e tecnológicas, bem como a formação de professores mestres, doutores e pós-doutores no âmbito do ensino na Saúde, com vistas ao fortalecimento da graduação e pós-graduação brasileira. De acordo com o mesmo edital, os 31 projetos selecionados deveriam integrar as sete áreas prioritárias para pesquisa: gestão do ensino na Saúde; currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em Saúde; avaliação no ensino na Saúde; formação e desenvolvimento docente na Saúde; integração universidades e serviços de Saúde; políticas de integração entre Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia, e Tecnologias presenciais e a distância no ensino na Saúde.

Além disso, os projetos do Pró-Ensino na Saúde deveriam apresentar particularidades quanto ao caráter interdisciplinar entre as áreas da Educação e Saúde, a integração de diferentes profissões e, sobretudo, “[...] valorizar, na pós-graduação: a necessidade de formação docente para a docência nos cursos de graduação, o trabalho do professor universitário como formador [...]” (HADDAD; CYRINO; BATISTA, 2018, p.1306).

Entre outros requisitos, em nível operacional e avaliativo, os coordenadores/professores dos projetos deveriam assegurar a formação de no mínimo seis mestres e dois doutores. Esses estudantes receberam bolsa de estudo concedida através do financiamento de cada projeto e apresentaram o resultado de suas pesquisas, por meio de trabalhos de conclusão de curso, do tipo dissertações ou teses, conforme normatização de cada programa de pós-graduação.

Assim sendo, corroborando outras pesquisas desenvolvidas em diversas temáticas no Brasil e outros países sobre a análise da produção científica (BANGANI, 2018;

DURAK et al., 2018; FIGUEIREDO et al., 2017; GENG; WHARTON, 2019; PIMENTA et al., 2018; SALVADOR et al., 2017), este estudo se justifica e reconhece a necessidade do mapeamento dos trabalhos de conclusão de curso para subsidiar a reflexão crítica a respeito da produção científica gerada em programas de pós-graduação *stricto sensu* na perspectiva da formação e desenvolvimento docente. Para tanto, foi elaborada a seguinte questão norteadora: como se caracterizam as dissertações e teses provenientes do Pró-Ensino na Saúde na perspectiva da competência didático-pedagógica?

A competência didático-pedagógica se pauta no desenvolvimento de conhecimentos epistemológicos, teóricos, práticos, técnicas para exposição e condução de trabalho em atividades educativas no processo ensino-aprendizagem para o exercício da profissão docente (GIL, 2013; MASETTO, 2012). Assim, a competência didático-pedagógica contempla desde elementos sobre o planejamento às questões sobre o domínio dos fundamentos do processo ensino-aprendizagem.

Isso posto, o objetivo é de investigar a produção científica oriunda de dissertações e teses do programa Pró-Ensino na Saúde sob a perspectiva da competência didático-pedagógica.

## MÉTODO

Estudo com abordagem mista, de natureza exploratória-descritiva e que utiliza a investigação documental.

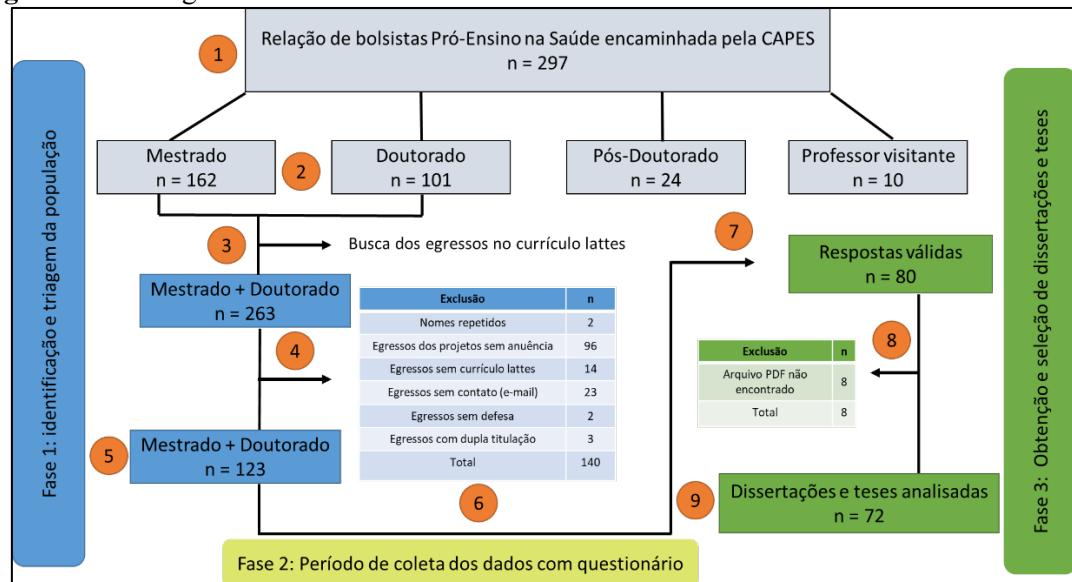
A amostra foi composta pelas dissertações e teses, provenientes dos 19 projetos do programa Pró-Ensino na Saúde, cujos autores concordaram em participar do estudo, segundo os critérios metodológicos adotados na pesquisa inicial de tese de doutoramento, da qual se originou este manuscrito.

A coleta dos dados foi realizada por meio da triangulação das informações obtidas em três fontes: resumo completo das dissertações e teses, plataforma do currículo lattes, e questionário; e seguiu os oitos passos, distribuídos nas três fases da pesquisa, conforme detalhado na Figura 1. A primeira fase integrar cinco passos e contemplou a identificação e triagem da população participante: os egressos bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado, logo autores das dissertações e teses analisadas. Nessa fase foram estabelecidos os critérios de inclusão e de exclusão. A segunda fase incluiu o sexto passo e consistiu no período de coleta de dados mediante o envio de questionário *online*, previamente elaborado para alcançar outros objetivos da tese de doutoramento. Ressalta-

se que as respostas dos egressos nesse questionário, para as variáveis gênero, idade e graduação, integram os resultados deste artigo. A terceira fase reuniu os passos sete ao nove e se constituiu na obtenção e seleção das dissertações e teses, mediante convergência dos dados nas três fontes.

Os dados foram organizados no *software Microsoft Office Excel®* versão 2016, com os seguintes indicadores: curso (mestrado ou doutorado), Instituições de Ensino Superior (IES), região do país, gênero e curso de graduação dos autores, abordagem metodológica (qualitativa, quantitativa, mista e não informado), área temática da tese, ano de defesa e palavras-chave. Os resumos das dissertações e teses foram copiados na sua íntegra para o *software Microsoft Office Word®* versão 2016, tratados e formatados em extensão (.txt), conforme orientações do software de análise dos dados.

**Figura 1** – Fluxograma do estudo



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados numéricos foram dispostos em tabelas, considerando as frequências simples e relativa. Já os dados qualitativos, os conteúdos dos resumos das dissertações e teses, foram analisados com auxílio do software Iramuteq®, versão 0.7 alpha 2, que possui integração ao software estatístico R®, versão 3.1.2 e, ambos disponíveis gratuitamente.

Para analisar o conteúdo nos resumos, optou-se por utilizar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A CHD ou método Reinert, proposta inicialmente no software Alceste em 1990, integrada ao Iramuteq®, utiliza a estatística descritiva lexical das palavras, agrupando segmentos de

textos, identifica classes de campos léxicos, bem como suas características linguísticas e associa terminologias à classe pela frequência média de ocorrência das palavras e do qui-quadrado ( $\chi^2$ ) (CAMARGO; JUSTO, 2013; RATINAUD, 2019; REINERT, 1990; SILVA et al., 2018; SOUSA; SANTOS; ALÉSSIO, 2018). A AFC também é um método estatístico exploratório que processa a frequência dos dados e utiliza o  $\chi^2$ , contudo representa graficamente os dados em dois ou mais fatores (LINS et al., 2019; LO MONACO et al., 2012)

Foram utilizados dois critérios para a análise do vocabulário de cada classe da CHD: palavras com frequência  $\geq 10$  entre a totalidade do *corpus* (conteúdo dos resumos), e palavras associadas à classe com  $\chi^2$  de significância estatística de  $p < 0,05$  (SILVA et al., 2018). Assim, para nomear e interpretar as classes da CHD e os fatores da AFC, fez-se o cruzamento entre esses, obteve-se consenso pela homogeneidade das palavras e nomeou-se em eixos e classes (LINS et al., 2019; SOUSA; SANTOS; ALÉSSIO, 2018).

Este estudo integra um macroprojeto de pesquisa aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, sob número 2.776.594. Foram respeitadas as normas nacionais e internacionais para pesquisas com seres humanos, logo preservou o sigilo sobre a identidade dos participantes do estudo e dos projetos do Pró-Ensino na Saúde.

## RESULTADOS

Foram analisados 72 trabalhos de conclusão de curso, divididos da seguinte forma: 47 (65,3%) dissertações de mestrado e 25 (34,7%) teses de doutorado. Deste total, 30 (41,7%) estudos foram apresentados em Universidades da região Sul, 24 (33,3%) na região Sudeste, 15 (20,9%) na região Centro-Oeste, 2 (2,8%) na região Nordeste e 1 (1,4%) na região Norte. Da amostra, 59 (81,9%) foram defendidos em IES pública e 13 (18,1%) em IES privada. A tabela 1 descreve detalhadamente a distribuição das dissertações e teses provenientes do Programa Pró-Ensino na Saúde por instituições de Ensino Superior.

**Tabela 1** – Distribuição das dissertações e teses por instituições de Ensino Superior (N=72)

<b>Instituições de Ensino Superior</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo	4	5,6
Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	2	2,8
Fundação Oswaldo Cruz	1	1,4
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	9	12,5
Universidade de São Paulo	5	6,9
Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	2	2,8
Universidade Estadual Paulista	6	8,3
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	2	2,8
Universidade Federal de Goiás	4	5,6
Universidade Federal de Mato Grosso	11	15,3
Universidade Federal de Pernambuco	2	2,8
Universidade Federal de Santa Catarina	11	15,3
Universidade Federal de Viçosa	3	4,2
Universidade Federal do Espírito Santo	1	1,4
Universidade Federal do Pará	1	1,4
Universidade Federal do Paraná	1	1,4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	7	9,7

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de constarem 72 trabalhos de conclusão de curso, o número de autores obtido foi de 71 egressos, pois um desses realizou mestrado e doutorado no mesmo programa de pós-graduação. A tabela 2 evidencia a caracterização dos autores por gênero e curso de graduação. Ressalta-se que para a caracterização do gênero foi adotada a classificação quanto a identidade: cis e transexual. A primeira é considerada para as pessoas que se identificam com o sexo biológico o qual nasceu, enquanto transexuais, são indivíduos que não se identificam com as características do gênero que lhes foram determinadas no momento de seu nascimento.

**Tabela 2** – Caracterização dos autores das dissertações e teses segundo gênero e graduação (N=71)

Variáveis	N	%
Gênero		
Mulher cis	55	77,5
Homem cis	15	21,1
Mulher transexual	-	-
Homem transexual	-	-
Outro	1	1,4
Curso de graduação		
Ciências da computação	1	1,4
Educação física	5	7,0
Enfermagem	31	43,7
Engenharia mecânica	1	1,4
Farmácia	6	8,5
Fisioterapia	6	8,5
Fonoaudiologia	1	1,4
Medicina	3	4,2
Nutrição	3	4,2
Odontologia	2	2,8
Pedagogia	2	2,8
Psicologia	7	9,9
Serviço social	1	1,4
Terapia ocupacional	2	2,8

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, a tabela 3 apresenta a distribuição das dissertações e teses segundo a abordagem metodológica adotada e conforme as sete áreas temáticas do Pró-Ensino na Saúde e o ano de defesa. No conjunto de áreas temáticas, foi criada a subcategoria “outra”, nesta estão incluídos temas diversos que, segundo os pesquisadores deste artigo, não mantém relação direta com as sete áreas especificadas e prioritárias do Pró-Ensino na Saúde. Em relação ao ano de defesa, verificou-se que os trabalhos foram apresentados, em sua maioria, quando somados 45 (62,5%), em 2013 e 2015.

**Tabela 3** – Distribuição das dissertações e teses segundo a abordagem metodológica, área temática do Pró-Ensino na Saúde e ano de defesa (N=72)

Variáveis	N	%
Abordagem metodológica		
Qualitativa	37	51,4
Quantitativa	4	5,5
Mista – Qualitativa e Quantitativa	12	16,7
Não informado	19	26,4
Área temática		
Avaliação no ensino na Saúde	2	2,8
Curriculum e processo ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em Saúde	21	29,2
Formação e desenvolvimento docente na saúde	8	11,1
Gestão do ensino na saúde	4	5,6
Integração universidades e serviços de saúde	7	9,7
Políticas de integração entre Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia	5	6,9
Tecnologias presenciais e a distância no Ensino na Saúde	6	8,3
Outra	19	26,4
Ano de defesa		
2011	2	2,8
2012	2	2,8
2013	21	29,2
2014	9	12,5
2015	24	33,3
2016	9	12,5
2017	4	5,6
2019	1	1,3

Fonte: Dados da pesquisa

Foram encontradas 323 palavras-chave, sendo que a maioria dos autores optou por não as padronizar de acordo com o banco de dados dos descritores em Ciências da Saúde (DECS). A tabela 4 apresenta o Top 10 de co-ocorrência das palavras-chaves entre as dissertações e teses.

**Tabela 4** – Top 10 de co-ocorrência das palavras-chave entre as dissertações e teses

Top 10	Palavras-chave	N
1	Educação superior	15
2	Educação médica	11
3	Atenção primária à saúde	11
4	Educação em saúde	9
5	Enfermagem	9
6	Educação continuada	9
7	Educação	6
8	Docentes	5
9	Educação física	4
10	Saúde mental	4

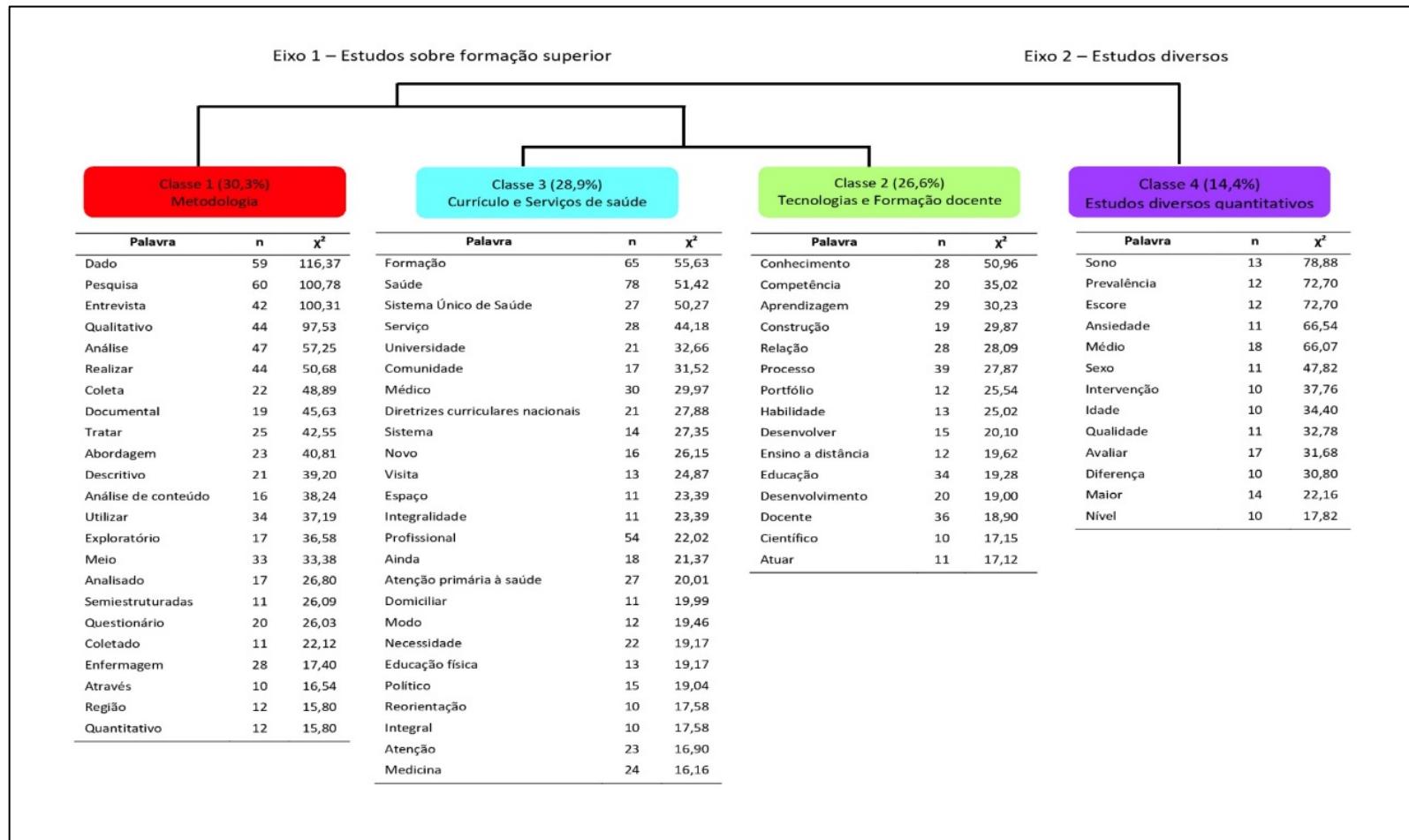
Fonte: Dados da pesquisa

Após a CHD, o *corpus* geral dos 72 textos foi separado em 830 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 653 ST (78,7%), apresentando um total de 29.671 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 4.514 formas distintas e 2.263 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes: classe 1 com 196 ST (30,0%), classe 2 com 174 ST (26,6%), classe 3 com 189 ST (28,9,0%) e a classe 4 com 94 ST (14,4%).

Conforme se observa na figura 2, as quatro classes foram distribuídas e nomeadas em dois eixos, o primeiro – Estudos sobre formação – integra as classes 1 (Metodologia), 2 (Currículo e Serviços de Saúde) e 3 (Tecnologias e Formação docente), e o segundo eixo – Estudos diversos – se constitui da classe 4 (Estudos diversos quantitativos). Na classe 1 se observa a prevalência de estudos qualitativos, de análise de conteúdo e documentais. A classe 2 se refere às dissertações e teses com temáticas direcionadas para a melhoria do currículo de Medicina, por meio das diretrizes curriculares nacionais, com práticas voltadas para a Atenção Primária à Saúde e à comunidade. Na classe 3 os estudos integraram Tecnologias da Educação e formação de professores. Por fim, a classe 4 se destacou com estudos em temáticas diversas, os quais tiveram abordagem quantitativa.

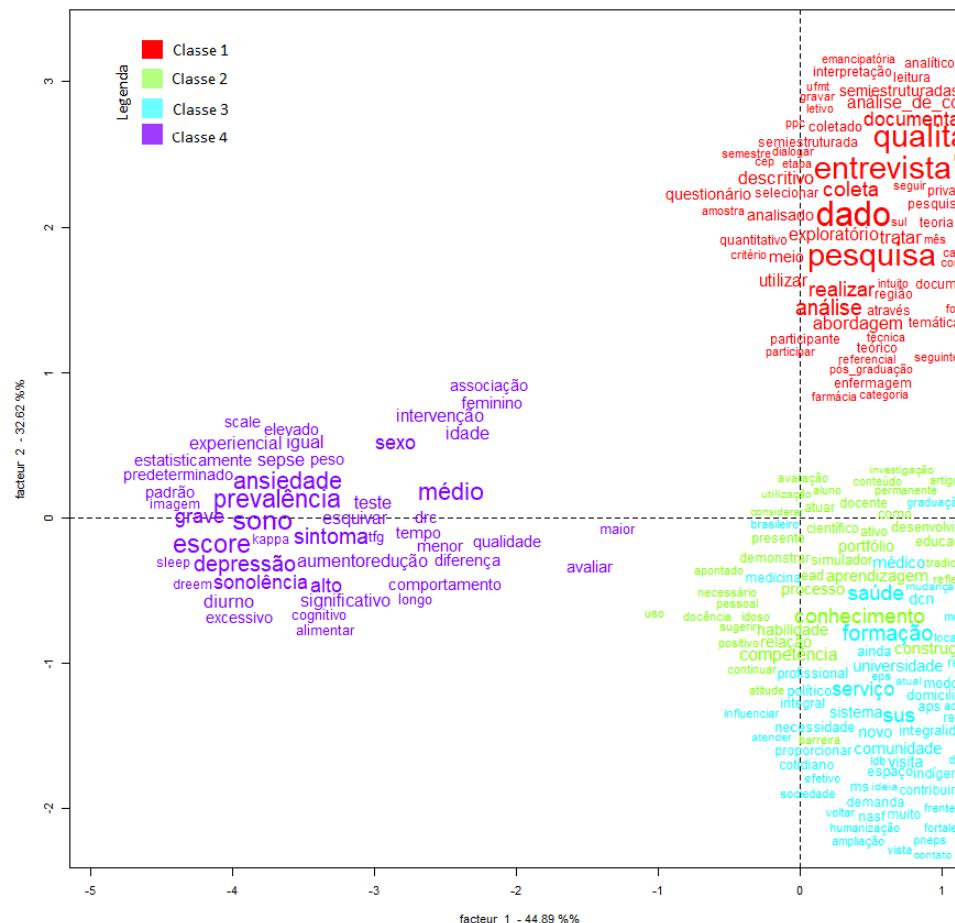
Na Figura 3, é possível verificar a associação do texto, quanto à frequência da incidência de palavras e classes, através de um plano cartesiano. Percebe-se que as palavras da classe 4 se distanciam dos demais eixos das outras classes, entretanto há uma maior proximidade em um mesmo eixo para as palavras das classes 2 e 3.

**Figura 2** – Dendograma da classificação hierárquica descendente



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 3 – Análise factorial correspondente**



Fonte: Dados da pesquisa

## DISCUSSÃO

Os dados demográficos deste estudo revelaram que mais da metade das dissertações e teses do Pró-Ensino na Saúde foi produzida em IES localizadas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, com mestres e doutores diplomados, sobretudo, em Universidades públicas. As pesquisas de Figueiredo et al (2017) e Salvador et al (2017) demonstraram essa mesma tendência diante da distribuição quantitativa da pós-graduação no Brasil e isso também foi constatado no relatório do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES, 2019). Trata-se de um resultado, portanto, já evidenciado, que demonstra pouca aderência a um dos objetivos do Edital do Pró-Ensino na Saúde, que foi de estimular a redução das assimetrias dos programas de pós-graduação, em especial nas regiões Amazônica, Nordeste e Centro-Oeste.

Ao analisar o gênero dos participantes da pesquisa, nota-se que a maioria se autodeclarou como mulher cisgênero (77,5%), ou seja, se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu. Segundo Maciel e Garcia (2014), as mulheres de forma homogênea se concentram nas atividades do magistério superior, mas não há questionamento sobre a produção da representação feminina para a docência. Ademais, é preciso que a pós-graduação esteja aberta para discutir sobre a sexualidade, incentive as diferenças e acolha a diversidade de gênero em seu corpo docente e discente.

A maioria dos autores das dissertações e teses é proveniente do curso de Enfermagem (43,7%). Esse dado corrobora algumas pesquisas internacionais e nacionais, nas quais se verifica um crescimento com tendência à expansão dos profissionais enfermeiros (MACHADO et al., 2016; MAIER et al., 2016). Entretanto, também se observou neste estudo a participação de outras profissões da Saúde, como áreas ligadas à Educação e à Tecnologia, o que denota conformidade com o Edital Pró-Ensino na Saúde, onde se privilegiou o caráter interdisciplinar entre Saúde, Educação e Tecnologia.

Conforme Pimenta et al (2018), a utilização abordagem metodológica qualitativa aumentou, consideravelmente, nas últimas quatro décadas e tem sido a principal escolha de pesquisadores de Ciências da Saúde, em consonância, portanto, com o observado neste artigo em relação às dissertações e teses do Pró-Ensino na Saúde. Contudo, um dado preocupante identificado nos trabalhos de conclusão de curso foi o alto índice de autores, mais de 26%, que não informaram nos resumos a abordagem utilizada em suas pesquisas! Isso ratifica, mais uma vez, a fragilidade de escrita e de padronização dos trabalhos nos programas de pós-graduação.

Na área das Ciências da Saúde foi padronizada, desde 1986, a utilização dos DECS em revistas, livros, anais de congressos, relatórios técnicos e outros materiais, como dissertação e teses, com o objetivo de facilitar a recuperação de assuntos e informações nas bases de dados (DECS, 2019). Verificou-se neste trabalho que, em função do não seguimento do DECS e da norma técnica brasileira para a formatação de trabalhos de conclusão de curso, as IES e seus programas de pós-graduação criaram suas próprias normatizações, o que dificultou, por exemplo, a precisão, a classificação e a caracterização das dissertações e teses nas sete áreas temáticas prioritárias estabelecidas no Edital Pró-Ensino na Saúde. Entretanto, pode-se perceber, conforme a tabela 4, uma maior frequência de co-ocorrência quando utilizadas terminologias comuns e constantes nos DECS.

A maioria das dissertações e teses integrou a temática currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em Saúde, e teve como tema o desenvolvimento e melhorias para currículos das graduações em Saúde. Entretanto, foi possível identificar um grande número de trabalhos de conclusão de curso com temáticas destoantes das demais, a exemplo de estudos sobre Saúde Mental (álcool, drogas e depressão), políticas de ações afirmativas e pesquisas sobre temas variados (tuberculose, doença renal crônica, cirurgias, infecções e sepse), conforme se verifica na classe 4 da CHD. Tais resultados divergem da proposta apresentada pela maioria dos projetos selecionados pelo Pró-Ensino na Saúde, em que majoritariamente, segundo Bahia et al (2018), optou-se pela temática formação e desenvolvimento docente.

Nesta perspectiva, relacionada à CHD das palavras, a temática formação e desenvolvimento docente teve relação direta com tecnologias presenciais e a distância, ou seja, a maioria dos estudos se preocupou com o desenvolvimento de competências tecnológicas e com a aprendizagem virtual. Conforme Silva (2016), a competência tecnológica está presente na formação dos professores e tem se destacado com frequência nos cursos de formação. Contudo, para Pedro et al (2019) e Krumsvik (2011) um dos grandes problemas da competência tecnológica se refere à falta de julgamento didático e pedagógico do professor para o uso correto, ideal e preciso no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso que nos cursos e estratégias de formação docente sejam discutidas formas de incluir tais abordagens na Educação de jovens e adultos.

## **Limitações e contribuições da pesquisa**

Reconhece-se como limitação deste estudo a possibilidade de alguns estudantes terem mudado, no decorrer do curso e por questões diversas, a temática de suas dissertações e teses. Também é possível que a análise dos dados tenha sido limitada por não ter incluído todos os participantes do Pró-Escola na Saúde. Ademais, a não realização da leitura completa das dissertações e teses, pode ter limitado a análise dos dados.

As contribuições que esta pesquisa acrescenta à literatura nacional e internacional dizem respeito a importância significativa do desenvolvimento e formação de professores do magistério superior pela competência didático-pedagógica, com vistas à agregação de valores profissionais docentes para melhorar a qualidade do Ensino Superior.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A maioria da produção científica, dissertações e teses, oriunda do Pró-Escola na Saúde teve como preocupação discutir aspectos e ações capazes de proporcionar melhorias nos cursos de graduação em Saúde na perspectiva das diretrizes curriculares nacionais. Ademais, aquelas que propuseram a investigar a temática da formação docente acabaram não optando pela competência didático-pedagógica e sim pela competência tecnológica de professores, principalmente, no âmbito do ensino a distância.

É fundamental destacar a importância de estudos sobre a formação e diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Saúde, entretanto acredita-se que para se obter melhorias nesses cursos é necessária criar políticas para formação do professor de ensino superior e assim estimular o desenvolvimento de competências docentes nos cursos de pós-graduação.

Estimular competências docentes sem haver o desenvolvimento da competência didático-pedagógica pode reforçar o paradigma de que para ser professor basta ter expertise na sua área de conhecimento e experiência no mercado de trabalho. Não está se negando a importância do aprimoramento docente pela competência tecnológica, contudo é necessário o conhecimento e formação sobre o domínio de técnicas de manejo e condução de aulas, da preparação de modelos avaliativos e metodológicos para o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, acredita-se que programas como o Pró-Escola na Saúde são importantes para o desenvolvimento docente, entretanto sendo passageiros, como editais ou projetos,

não resolvem os problemas de formação de professores nos cursos de pós-graduação. Assim sendo, pesquisas oriundas de dissertações e teses podem contribuir para a disseminar a cultura da profissionalização docente pela competência didático-pedagógica nos programas de pós-graduação em Saúde.

### **Agradecimentos**

Ao apoio financeiro para este estudo, com bolsa de doutorado, fornecido pela **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** – Códigos do financiamento: 1615335 e 88881.190348/2018-01, e pela **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)** – Código do financiamento: Processo BOL0394/2018.

### **REFERÊNCIAS**

- BAHIA, S. H. A. et al. Ensino na Saúde como objeto de pesquisa na pós-graduação: análise do Pró-Ensino na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. suppl.1, p. 1425–42, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 25 jan. 2019.
- BANGANI, S. The impact of electronic theses and dissertations: a study of the institutional repository of a university in South Africa. **Scientometrics**, Hungria, v. 115, n. 1, p. 131–151, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2657-2>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BRASIL. **Pró-Ensino na Saúde: Edital Nº 24/2010**, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas/programas-estrategicos/programas-estrategicos-encerrados/pro-ensino-na-saude>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016). Acesso em: 25 ago. 2019.
- CYRINO, E. G. et al. Há pesquisa sobre ensino na saúde no Brasil? **Abcs Health Sci**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 146–155, 2015. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcshealth/article/view/787/720>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- DECS. **Descritores em Ciências da Saúde**. 2019. Disponível em: <http://decs.bvs.br/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DURAK, G. et al. A content analysis of dissertations in the field of Educational Technology: The case of Turkey. **Turkish Online Journal of Distance Education**, Eskisehir, Turkey, v. 19, n. 2, p. 128–148, 2018. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tojde/issue/36573/415827>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FIGUEIREDO, E. B. L. et al. Dez Anos Da Educação Permanente Como Política De Formação Em Saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 147–162, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462017000100147&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462017000100147&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 25 ago. 2019.

GENG, Y.; WHARTON, S. How do thesis writers evaluate their own and others' findings? An appraisal analysis and a pedagogical intervention. **English for Specific Purposes**, Amsterdã, v. 56, p. 3–17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.06.002>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES. **Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

HADDAD, A. E.; CYRINO, E. G.; BATISTA, N. A. Pró-ensino na saúde: pesquisas sobre formação docente e os processos de ensino e trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS), com ênfase na reorientação da formação profissional na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. supl.1, p. 1305–1307, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832018000501305](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000501305). Acesso em: 10 mar. 2019.

KRUMSVIK, R. J. Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. **Högre Utbildning**, Noruega, v. 1, n. 1, p. 39–51, 2011. Disponível em: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/874/1817>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LINS, S. et al. “Our Voices, Our Meaning”: The social representations of sports for Brazilian athletes with disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Birmingham, USA, v. 36, n. 1, p. 42–60, 2019. Disponível em: <https://journals.human kinetics.com/view/journals/apaq/36/1/article-p42.xml>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LO MONACO, G. et al. Social Representations, Correspondence Factor Analysis and Characterization Questionnaire: a Methodological Contribution. **The Spanish journal of psychology**, Madrid, v. 15, n. 3, p. 1233–1243, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23156928>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MACHADO, M. H. et al. Características Gerais Da Enfermagem: O Perfil Sócio Demográfico. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 7, n. ESP, p. 9, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/686/296>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MACIEL, P. D.; GARCIA, M. M. A. A produção acadêmica sobre homossexualidade e a indetidade docente. **Momento**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 2, p. 35–54, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4936>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MAIER, C. B. et al. Descriptive, cross-country analysis of the nurse practitioner workforce in six countries: Size, growth, physician substitution potential. **BMJ Open**, London, v. 6, n. 9, p. 1–12, 2016. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/6/9/e011901.full>. Acesso em: 25 ago. 2019.

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

PEDRO, A. et al. Redesigning initial teacher's education practices with learning scenarios. **International Journal of Information and Learning Technology**, United Kingdom, v. 36, n. 3, p. 266–283, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJILT-11-2018-0131/full/html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PIMENTA, C. J. L. et al. Análise das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba. **Reme Rev Min Enferm**, Belo Horizonte, v. 22, n. e-1093, p. 1–7, 2018. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1231>. Acesso em: 11 maio. 2019.

RATINAUD, P. **IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. 2019. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

REINERT, M. Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, London, v. 26, n. 1, p. 24–54, 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/075910639002600103>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SALVADOR, P. T. C. de O. et al. Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. **Rev Bras de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 3, p. 599–606, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672017000300572&script=sci\\_arttext&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672017000300572&script=sci_arttext&tlang=pt). Acesso em: 1 ago. 2019.

SILVA, D. S. et al. Representações Sociais Relativas ao Controle de Peso Corporal para Pessoas com Sobre peso. **Psi Unisc**, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 66–77, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/11703>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, L. D. O. Competência tecnológica em foco: A prática de ensino com apoio de ambientes virtuais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 127–140, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262016000100127&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262016000100127&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 20 ago. 2019.

SOUSA, Y. S. O.; SANTOS, M. de F. de S.; ALÉSSIO, R. L. dos S. Maconha e Representações Sociais em Matérias de Jornal. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 34, n. e34420, p. 1–11, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e34420>. Acesso em: 25 ago. 2019.

### 5.3 MANUSCRITO 4 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

## PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES EGRESSOS DO PROGRAMA PRÓ-ENSINO NA SAÚDE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PELA COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

### RESUMO

**Introdução:** o programa Pró-Ensino na Saúde objetivou desenvolver competências docentes para a formação dos futuros professores do Ensino Superior no Brasil. **Objetivo:** examinar a percepção dos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica. **Método:** pesquisa descritiva, quantitativa, do tipo estudo de caso. A amostra foi do tipo não-probabilística por conveniência constituída de 80 estudantes egressos dos cursos de mestrado e doutorado do programa Pró-Ensino na Saúde. Os participantes responderam questionário online, com questões sobre o perfil, Pró-Ensino na Saúde, programa curricular e docência universitária. Os dados foram analisados pelo *Statistical Package for the Social Sciences* e apresentados em tabelas com frequência absoluta e relativa. **Resultados:** 76,3% dos participantes foram mulheres cis, do curso de bacharelado em Enfermagem, tituladas com mestrado e idade entre 31 a 40 anos. 76,3% percebeu positivamente a formação didático-pedagógica proporcionada pelo Pró-Ensino na Saúde. A média de percepção positiva entre as 26 competências docentes adquiridas durante a pós-graduação foi superior a 76%. Entretanto, as competências relacionadas ao planejamento, gestão e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem apresentaram maior negatividade das respostas. **Conclusão:** o Pró-Ensino na Saúde estimulou a formação docente, entretanto a competência didático-pedagógica foi adquirida de forma pontual com a participação dos egressos em congressos e eventos.

**Palavras-Chave:** Docentes; Educação superior; Capacitação de professores; Programas de pós-graduação em saúde; Currículo

### ABSTRACT

**Introduction:** The Pró-Ensino na Saúde program aimed to develop teaching skills for the training of future higher education teachers in Brazil. **Objective:** To examine the perception of students graduating from Pró-Ensino na Saúde about teacher education by didactic-pedagogical competence. **Method:** Descriptive, quantitative, case study research. The non-probabilistic convenience sample consisted of 80 undergraduate students from the Masters and Doctorate programs of the Pró-Ensino na Saúde program. Participants answered an online questionnaire with questions about the profile, Health Teaching, curriculum and university teaching. Data were analyzed by the Statistical Package for the Social Sciences and presented in tables with absolute and relative frequency. **Results:** 76.3% of the participants were cis women, bachelor degree in Nursing, with a master's degree and aged between 31 and 40 years. 76.3% perceived positively the didactic-pedagogical training provided by the Pró-Ensino na Saúde. The average of positive perception among the 26 teaching competences acquired during the postgraduate course was higher than 76%. However, the skills related to the planning, management and evaluation of teaching-learning activities showed greater negativity of responses. **Conclusion:** The Pró-Ensino na Saúde program stimulated teacher training, however didactic-pedagogical competence was acquired in a timely manner with the participation of graduates in congresses and events.

**Keywords:** Faculty; Higher education; Teacher training; Health postgraduate programs; Curriculum

## INTRODUÇÃO

A formação de professores universitários pela competência didático-pedagógica tem sido tema de discussão em diferentes países, como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Finlândia e Turquia (BARR; WRIGHT, 2019; BOYCE et al., 2019; GREER; CATHCART; NEALE, 2016; ÖDALEN et al., 2019; PEKKARINEN; HIRSTO, 2017; YÜREKLI KAYNARDAĞ, 2019).

No Brasil, assim como a maioria dos países, a exigência, em geral, para ser professor universitário é ter título de mestre e/ou doutor. Assim, admite-se que a pós-graduação é o espaço no qual deveriam se desenvolver competências diversas, entre essas a competência didático-pedagógica para o exercício da profissão docente. Contudo, estudos na área da Saúde (FIGUEREDO et al., 2017; OLIVEIRA et al., 2019; ZAMPROGNA et al., 2019) têm denunciado a ineficiência dos currículos dos programas de pós-graduação em atender as exigências para a profissionalização docente.

A profissionalização docente é compreendida pela formação do indivíduo tendo como matriz o desenvolvimento de características e habilidades para o exercício da profissão (NÓVOA, 2017; SHAW, 2018). No campo da Saúde, por exemplo, as críticas são levantadas na discussão de que os professores são provenientes, geralmente, de cursos do tipo bacharelado e não possuem durante a sua graduação disciplinas que os capacitem para exercer a profissão da docência. Outrossim, refere-se ao objetivo dos cursos da área da Saúde que é de formar profissionais em sua área de domínio, com competências técnicas para o exercício da profissão.

Ademais, a legislação brasileira é incipiente para acompanhar e não trata como prioridade a formação de novos professores para o Ensino Superior (MASETTO, 1998, 2012).

### Enquadramento teórico: Competência didático-pedagógica

A competência não se conceitua apenas como saberes e conhecimentos, mas como um instrumento que integra e faz com que os recursos adquiridos sejam mobilizados mediante uma situação de aprendizagem, da complexidade e da realidade (PERRENOUD, 2000).

No Ensino Superior, as três principais competências exigidas para os professores são: competência na área do conhecimento, competência na área política e competência

didático-pedagógica. As duas primeiras são as mais estimuladas e com maior facilidade de serem desenvolvidas, uma vez que são adquiridas com o conhecimento básico dos cursos de graduação e com a experiência profissional. Entretanto, a competência didático-pedagógica, caracterizada pelos conhecimentos epistemológicos e teóricos das ciências da Pedagogia e Didática para a condução de trabalho em atividades educativas no processo ensino-aprendizagem, é pouco desenvolvida e encontrada no perfil dos professores durante a sua carreira inicial (MASETTO, 1998, 2012).

Nesse sentido, a competência didático-pedagógica se traduz em questões de organização, administração, concepção, avaliação, domínio de técnicas de manejo e condução de aulas ou atividades diversas para o processo ensino-aprendizagem.

### **O programa Pró-Ensino na Saúde**

O Pró-Ensino na Saúde ou Programa de Desenvolvimento Docente na Saúde se constituiu de um programa nacional que financiou 31 projetos de diferentes Universidades com o objetivo principal de estimular pesquisas sobre o ensino na Saúde nos programas de pós-graduação no Brasil (BAHIA et al., 2018; BRASIL, 2010b; HADDAD; CYRINO; BATISTA, 2018).

Durante os anos de 2011 e 2016, o Pró-Ensino na Saúde concedeu bolsas de estudos a estudantes e pesquisadores, dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, para desenvolverem suas pesquisas em sete áreas prioritárias: gestão do ensino na Saúde; currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em Saúde; avaliação no ensino na Saúde; formação e desenvolvimento docente na Saúde; integração universidades e serviços de Saúde; políticas de integração entre Saúde, educação, ciência e tecnologia; tecnologias presenciais e a distância no ensino na Saúde.

Assim, o Programa de Desenvolvimento Docente na Saúde pretendeu profissionalizar os novos professores que fariam parte do Ensino Superior, capacitando-os e tornando-os aptos para atuar na pesquisa, ensino e extensão nas Universidades.

O objetivo desse artigo é examinar a percepção dos estudantes egressos do Pró-Ensino na Saúde sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica e assim responder às perguntas:

- Qual a contribuição do Pró-Ensino na Saúde para a formação docente dos estudantes?
- Quais competências didático-pedagógicas foram adquiridas pelos estudantes?

## MÉTODO

### **Tipo de estudo**

Estudo descritivo, com abordagem quantitativa, do tipo estudo de caso, proveniente de pesquisa de tese de doutoramento, realizada junto ao programa Pró-Ensino na Saúde

### **Participantes**

Adotou-se a amostra não-probabilística por conveniência. O critério de inclusão se restringiu a ser estudante egresso, bolsista dos cursos de mestrado e/ou doutorado e integrantes dos 19 projetos do programa Pró-Ensino na Saúde. Foram excluídos os estudantes provenientes dos projetos que não aceitaram participar da pesquisa, os estudantes que não finalizaram o curso, sem contato, com dupla titulação e sem cadastro no currículo lattes. Assim, a amostra se constituiu de 123 indivíduos. Aceitaram e responderam o questionário 80 (65%) estudantes egressos.

### **Coleta dos dados**

Os dados foram coletados por questionário online, via plataforma *Survey Monkey*, versão assinante e encaminhado ao e-mail dos participantes durante os meses de janeiro e julho 2019. O questionário foi validado e dividido em quatro categorias: perfil sociodemográfico, Pró-Ensino na Saúde, programa curricular e docência universitária. As questões do tipo escala Likert foram classificadas com escore de resposta que variavam de 0 a 3, sendo 0=nada, 1=pouco, 2=suficiente e 3=muito. Essas variáveis foram dicotomizadas em percepção negativa (0=nada e 1=pouco), e percepção positiva (2=suficiente e 3=muito)

### **Análise dos dados**

Os dados foram analisados por meio do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 21.0, tendo as variáveis categóricas apresentadas em frequência absoluta e relativa.

### **Aspectos éticos**

Este artigo faz parte do macroprojeto de tese de doutoramento, proveniente de Universidade pública do Brasil e apresentará somente algumas variáveis do referido

estudo. As normativas éticas foram respeitadas e o macroprojeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, Brasil, sob o parecer nº 2.776.594.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Perfil dos participantes e motivos de escolha da pós-graduação

Participaram da pesquisa 80 estudantes bolsistas, sendo que a maioria se autodeclarou do gênero mulher cis, com idade entre 31 a 40 anos, do curso de Enfermagem, do tipo bacharelado e tituladas com mestrado. A tabela 1 mostra detalhadamente as características dos participantes da pesquisa. Enquanto, a tabela 2 evidencia que mais de 50% dos participantes optaram em realizar a pós-graduação para se tornar professor e, assim, continuar na área acadêmica.

Ao confrontar as respostas da tabela 1 e 2 é possível relacioná-los às estatísticas brasileiras, em que se tem verificado que os mestres e doutores no país têm concluído a pós-graduação cada vez mais jovens e optado pela carreira da docência nas Instituições de Ensino Superior (CGEE, 2016). Isso se deve ao aumento das vagas de mestrado e doutorado, às políticas de incentivo à pesquisa e ao aprimoramento da pós-graduação verificado não somente no Brasil, mas também em outros países (BLAGG, 2018; ZAMPROGNA et al., 2019). A faixa etária jovem dos egressos do programa Pró-Ensino na Saúde também pode ser justificada pelo fato da evidência do envelhecimento da população de professores de Ensino Superior, com mais de 50 anos, na maioria dos países (OECD, 2019a). A análise do gênero dos participantes da pesquisa permite inferir que, embora estudos (MACHADO et al., 2016; MAIER et al., 2016) revelem que os cursos na área da saúde sejam em maioria compostos por mulheres, essas estão investindo mais em sua carreira dos que os homens. Além disso, a inserção e o crescimento das mulheres na docência é acompanhado em todos os setores do Ensino, em pesquisas nacionais e internacionais (OECD, 2019b). Outro dado importante, apesar de discreto, é a participação de outras áreas do conhecimento no programa Pró-Ensino na Saúde, no qual se incorporou a expertise de Ciências diversas para buscar melhorias no campo da Saúde. Por outro lado, a maioria dos participantes é proveniente de cursos do tipo bacharelado, o que permite supor que não tiveram formação profissional para a docência e sua formação o preparou para uma profissão específica como enfermeiro ou nutricionista (OLIVEIRA et al., 2019). Esses dados revelam, portanto, que os professores estão adentrando as universidades cada vez mais jovens, com pouca experiência profissional e,

consequentemente, sem desenvolverem competências necessárias para o exercício da docência.

**Tabela 1** – Características dos participantes da pesquisa

Variável	N	%
Gênero		
Homem cis	18	22,5
Mulher cis	61	76,3
Homem transexual	-	-
Mulher transexual	-	-
Outro	1	1,3
Idade		
20-30	6	7,5
31-40	48	60,0
41-50	18	22,5
51-60	7	8,8
> 60	1	1,3
Curso de graduação		
Ciências biológicas	1	1,3
Ciências da computação	2	2,5
Educação física	6	7,5
Enfermagem	33	41,3
Engenharia mecânica	1	1,3
Farmácia	6	7,5
Fisioterapia	7	8,8
Fonoaudiologia	1	1,3
Letras	1	1,3
Medicina	3	3,8
Nutrição	5	6,3
Odontologia	2	2,5
Pedagogia	2	2,5
Psicologia	7	8,8
Serviço social	1	1,3

Terapia ocupacional	2	2,5
Tipo da graduação		
Bacharelado	59	73,8
Licenciatura	6	7,5
Licenciatura plena (bacharelado e licenciatura)	14	17,5
Tecnólogo	1	1,3
Titulação ou certificação		
Doutor	32	40,0
Mestre	43	53,8
Pós-doutor	5	6,3

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 2** – Motivos que levaram a fazer a pós-graduação (N=80)

Variável	N	%
Q.25 Como não consegui trabalho após a graduação, optei em continuar os estudos na pós-graduação	2	2,5
Q.26 O desejo de continuar na área acadêmica	41	51,3
Q.27 O interesse em ser docente em instituições de ensino superior	41	51,3
Q.28 O anseio em continuar a ser docente mais qualificado no ensino superior	29	36,3
Q.29 Para me tornar pesquisador	26	32,5
Q.30 Alcançar o título e fazer carreira em uma empresa pública e/ou privada	15	18,8
Q.31 Obter o título e receber progressão financeira na empresa/serviço onde trabalho	7	8,8
Q.32 Por <i>status</i>	3	3,8

Fonte: Dados da pesquisa

### Percepções sobre o Pró-Ensino na Saúde

A formação docente pela competência didático-pedagógica proporcionada pelo Pró-Ensino na Saúde foi percebida pelos participantes da pesquisa como positiva e a principal forma de aquisição desse conhecimento foi através da participação de eventos e congressos sobre a temática (Tabela 3).

Reconhece-se a importância desses eventos para o desenvolvimento da ciência, para a troca de experiências e *networking* entre os professores e pesquisadores, todavia

essa possibilidade se apresenta frágil para a formação inicial de professores, já que a maioria desses eventos possui objetivo de apresentar pesquisas científicas em andamento, analisar e debater questões sobre determinadas temáticas com especialistas da área. A discussão sobre formação docente nos grupos de pesquisa e a participação dos egressos em estágio docente orientado também foram questões percebidas positivamente com mais de 60% dos respondentes. Nos grupos de pesquisa há o incentivo para a produção científica, desenvolvimento de atividades pedagógicas, culturais e de interação entre a Universidade e a sociedade (ROSSIT et al., 2018). Enquanto o estágio docente, apesar de se constituir como uma ferramenta importante para a prática docente e de obrigatoriedade para os bolsistas CAPES, ainda é criticado, visto que “nem sempre é acompanhado de uma reflexão sobre a docência ou formação didático-pedagógica” (VALVERDE et al., 2017, p.71). Por isso, há necessidade de inclusão de componentes curriculares obrigatórios sobre a formação didático-pedagógica na pós-graduação (FIGUEREDO et al., 2017; GATTI, 2017), entretanto, em função da falta de clareza e de padronização nos cursos de mestrado e doutorado no Brasil sobre a formação docente (GATTI; BARRETTO, 2009), as disciplinas sobre essa temática ainda são pouco significativas em relação aos demais componentes curriculares.

**Tabela 3** – Percepção sobre o Pró-Ensino na Saúde (N=80)

Variável	N	%
Q.10 O Pró-Ensino lhe possibilitou formação docente didático-pedagógica? (N=80)		
Percepção negativa	19	23,7
Percepção positiva	61	76,3
Q.11 Como o Pró-Ensino na Saúde contribuiu para sua formação docente didático-pedagógica? (N=61)		
Pela possibilidade de participar de eventos, como seminários, congressos, simpósios e outros sobre a formação docente na Saúde	58	95,1
Foi criado um componente curricular na pós-graduação sobre a formação docente na Saúde	19	31,1
Houve discussão no grupo de pesquisa do (a) professor (a) orientador sobre a formação docente na Saúde	38	62,3
Participação em estágio docente orientado, com acompanhamento de turmas de graduação	37	60,7
Outros	5	8,2

Fonte: Dados da pesquisa

### **Percepção sobre aquisição de competências docentes**

A maioria das 26 competências compreendidas na Tabela 4 recebeu percepção positiva pelos respondentes da pesquisa, sendo a média superior a 72%. Entretanto, as competências relacionadas ao planejamento, gestão e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem apresentaram maior negatividade das respostas.

Não se pode privilegiar um determinado grupo de competências docentes em detrimento de outras. As competências precisam ser desenvolvidas e integradas aos saberes e aos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo pela formação e atuação profissional (PERRENOUD, 2000). Assim, para o desenvolvimento de competências é preciso prática reflexiva e não basta apenas a participação de eventos e discussões sobre a temática, mas sim o exercício efetivo contínuo e orientado dessa práxis.

O fato de os participantes da pesquisa terem expressado percepção positiva na maioria dos itens listadas, isso não significa o alcance total da aquisição das competências durante a pós-graduação. Quando comparado com a análise documental do currículo dos PPG, percebe-se divergência entre as informações. Isso pode significar que a aquisição dessas competências pelos egressos aconteceu de outra forma ou mesmo a partir de sua experiência pregressa como professor, pois, aproximadamente, 55% mencionaram já ter atuado como professor no Ensino Superior. Outra justificativa, é que 17,5% dos respondentes fizeram sua graduação do tipo licenciatura plena. A licenciatura plena tem como desígnio de formar docentes para a educação básica (BRASIL, 1996), logo os profissionais possuem componentes curriculares voltados para a formação docente.

Conforme Bandeira e Souza (2014), o reconhecimento das competências necessárias que caracterizam a docência de nível superior pode se constituir de um elemento eficaz para identificar lacunas, facilitar o planejamento de ações de desenvolvimento profissional e, assim, melhorar o desempenho dos professores. Do outro lado, Pekkarinen e Hirsto (2017) discutem que não basta apenas o reconhecimento das competências, mas a necessidade de capacitação para melhorar os termos e conceitos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem.

Assim, entende-se que as competências apontadas na Tabela 4 precisam ser amplamente incorporadas nos currículos da pós-graduação, para que aqueles que pretendem assumir a docência estejam preparados para assumir o seu papel como mediador de aprendizagem.

**Tabela 4** – Percepção sobre a aquisição de competências docentes nos PPG (N=80)

Variável		Percepção negativa		Percepção positiva		Respondentes
Competência		N	%	N	%	N
Q.53 definir os conceitos de ensino e aprendizagem		12	15,2	67	84,8	79
Q.54 debater o conteúdo específico da área e do componente curricular		11	13,9	68	86,1	79
Q.55 planejar as atividades de ensino		21	26,6	58	73,4	79
Q.56 elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem discente		22	27,8	57	72,2	79
Q.57 coordenar um curso de graduação ou de pós-graduação		55	69,6	24	30,4	79
Q.58 integrar e/ou articular teoria e prática na formação profissional		14	17,7	65	82,3	79
Q.59 elaborar plano de curso, ementas, plano de ensino		29	36,7	50	63,3	79
Q.60 articular ensino, pesquisa e extensão nas atividades docentes		22	28,2	56	71,8	78
Q.61 elaborar um projeto político-pedagógico para um curso de graduação		42	53,2	37	46,8	79
Q.62 discutir, analisar e implementar diretrizes curriculares		36	45,6	43	54,4	79
Q.63 elaborar material didático de apoio às atividades de um curso		27	34,2	51	64,6	79
Q.64 administrar possíveis conflitos que possam surgir com os alunos		40	50,6	39	49,4	79
Q.65 cooperar com seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns		16	20,3	63	79,7	79
Q.66 criar soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade		22	28,2	56	71,8	78
Q.67 perceber a integração e interdependência entre um conteúdo ensinado com as demais atividades – pesquisa e extensão		19	24,4	59	75,6	78

Q.68 refletir com seus alunos sobre a relação entre o que estão estudando e os aspectos globais da ciência e/ou da sociedade	18	22,8	61	77,2	79
Q.69 ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer feedback adequado	19	24,1	60	75,9	79
Q.70 expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido entre os alunos	20	25,3	59	74,7	79
Q.71 incentivar e influenciar os alunos em relação as suas responsabilidades no processo ensino aprendizagem	16	20,3	63	79,7	79
Q.72 ter iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional como um todo	17	21,5	61	77,2	79
Q.73 adaptar-se às novas situações decorrentes das determinações legais e das políticas	27	34,2	52	65,8	79
Q.74 estar disposto a rever suas atividades de ensino com base nos resultados de avaliações da aprendizagem e na avaliação das suas atividades pelos discentes	15	19,0	64	81,0	79
Q.75 reavaliar os objetivos e metodologia do ensino e/ou pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas, avaliação discente e/ou resultados de pesquisa	14	17,7	65	82,3	79
Q.76 rever suas atividades de ensino e pesquisa quando confrontados com argumentação de seus pares ou mesmo de outras áreas do conhecimento	17	21,5	62	78,5	79
Q.77 reconhecer a necessidade e a importância da formação continuada	9	11,4	70	88,6	79
Q.78 exercer melhor a docência pelo conhecimento das teorias educacionais	12	15,4	66	84,6	78

Fonte: Dados da pesquisa e adaptado de Campos (2010).

## Limitações

Consideram-se como fatores limitantes deste estudo o número de respondentes da pesquisa e o tipo de amostra, pois se tornaram inviáveis estatisticamente de mostrar tendência e a representatividade do grupo.

## CONCLUSÃO

O programa Pró-Ensino na Saúde contribuiu para a formação inicial dos novos professores da pós-graduação, entretanto pouco se verificou a criação de componentes curriculares voltados para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas. Além disso, essas competências foram adquiridas sobretudo de forma pontual e esporádica sem haver a discussão sobre o planejamento, a avaliação e gestão do processo ensino-aprendizagem.

## Agradecimentos

Ao apoio financeiro para este estudo, com bolsa de doutorado, fornecido pela **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** – Códigos do financiamento: 1615335 e 88881.190348/2018-01, e pela **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)** – Código do financiamento: Processo BOL0394/2018.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, S. H. A. et al. Ensino na Saúde como objeto de pesquisa na pós-graduação: análise do Pró-Ensino na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. suppl.1, p. 1425–42, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 25 jan. 2019.

BARR, M.; WRIGHT, P. Training graduate teaching assistants: What can the discipline offer? **European Political Science**, Inglaterra, v. 18, n. 1, p. 143–156, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41304-018-0175-6>. Acesso em: 11 set. 2019.

BLAGG, K. **The Rise of Master's Degrees**. Washington, DC: The Urban Institute, 2018. Disponível em: <https://www.urban.org/research/publication/rise-masters-degrees>. Acesso em: 11 set. 2019.

BOYCE, B. A. et al. Doctoral Students' Perspectives on Their Training as Researchers in Higher Education. **Quest**, Estados Unidos, v. 71, n. 3, p. 289–298, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1618066>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. **Pró-Ensino na Saúde: Edital No 24/2010**, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas/programas-estrategicos/programas-estrategicos-encerrados/pro-ensino-na-saude>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. 2010. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2fexsi2>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CGEE. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FIGUEREDO, W. N. et al. Didactic-pedagogical training in stricto sensu graduate programs in Health Sciences of Federal Universities in the Northeastern region of Brazil. **Acta Paul Enferm.**, São Paulo, v. 30, n. 5, p. 497–503, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en). Acesso em: 10 maio. 2018.

GATTI, B. A. Didática e Formação de Professores: Provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150–64, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401150&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401150&lang=pt). Acesso em: 10 maio. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GREER, D. A.; CATHCART, A.; NEALE, L. Helping doctoral students teach: transitioning to early career academia through cognitive apprenticeship. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 35, n. 4, p. 712–726, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2015.1137873>. Acesso em: 20 set. 2019.

HADDAD, A. E.; CYRINO, E. G.; BATISTA, N. A. Pró-ensino na saúde: pesquisas sobre formação docente e os processos de ensino e trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS), com ênfase na reorientação da formação profissional na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. supl.1, p. 1305–1307, 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832018000501305](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000501305). Acesso em: 10 mar. 2019.

MACHADO, M. H. et al. Características Gerais Da Enfermagem: O Perfil Sócio Demográfico. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 7, n. ESP, p. 9, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/686/296>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MAIER, C. B. et al. Descriptive, cross-country analysis of the nurse practitioner workforce in six countries: Size, growth, physician substitution potential. **BMJ Open**, London, v. 6, n. 9, p. 1–12, 2016. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/6/9/e011901.full>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, M. T. (Org.). Docência na universidade. São Paulo: Papirus, 1998. p. 112.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 20 set. 2019.

ÖDALEN, J. et al. Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 38, n. 2, p. 339–353, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2018.1512955>. Acesso em: 7 set. 2019.

OECD. **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 7 set. 2019.

OECD. **TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019b. Disponível em: [https://oecd-ilibrary.org/periodicos.capes.gov.br/education/talis-2018-results-volume-i/summary/portuguese\\_59e2d4ae-pt](https://oecd-ilibrary.org/periodicos.capes.gov.br/education/talis-2018-results-volume-i/summary/portuguese_59e2d4ae-pt). Acesso em: 7 set. 2019.

OLIVEIRA, G. A. De et al. Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions. **Advances in physiology education**, Estados Unidos, v. 43, n. 2, p. 180–190, 2019. Disponível em: <https://www.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00211.2018>. Acesso em: 1 set. 2019.

PEKKARINEN, V.; HIRSTO, L. University Lecturers' Experiences of and Reflections on the Development of Their Pedagogical Competency. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Escandinávia, v. 61, n. 6, p. 735–753, 2017. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1188148>. Acesso em: 20 set. 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSSIT, R. A. S. et al. The research group as a learning scenario in/on interprofessional education: Focus on narratives. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. supl.2, p. 1511–23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832018005012107&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832018005012107&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 15 out. 2019.

SHAW, R. Professionalising teaching in HE: the impact of an institutional fellowship scheme in the UK. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 37, n. 1, p. 145–157, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2017.1336750>. Acesso em: 20 set. 2019.

VALVERDE, T. M. et al. Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Form. Doc - Rev Bras. Pesq. Form. Professores**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 67–84, 2017. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/152>. Acesso em: 5 jan. 2019.

YÜREKLI KAYNARDAĞ, A. Pedagogy in HE: does it matter? **Studies in Higher Education**, Australia, v. 44, n. 1, p. 111–119, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2017.1340444>. Acesso em: 20 set. 2019.

ZAMPROGNA, K. M. et al. Caracterização da formação didático-pedagógica em programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 53, n. e03430, p. 1–7, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 18 maio. 2019.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção se propõe retomar a problematização e os objetivos construídos e discutidos ao longo das páginas que precederam este capítulo. Um olhar panorâmico sobre o conjunto dos artigos permitirá tecer considerações relacionados à formação docente proporcionada pelo programa Pró-Ensino na Saúde e ao desenvolvimento da competência didático-pedagógica nos PPG. Além disso, as limitações, possibilidades, sugestões de novos estudos e contribuições para a área da Saúde e da Enfermagem serão contempladas no decorrer desta escrita.

No capítulo de revisão da literatura ficou evidente que há preocupação com a formação didático-pedagógica inicial e contínua dos professores do ensino superior em diversos países. Ademais, através da análise bibliométrica se percebeu um aumento considerável de pesquisas sobre essa temática a partir do ano de 2010. Entretanto, os efeitos dessas pesquisas pouco têm provocado mudanças significativas nos currículos dos PPG do Brasil, conforme se observou no manuscrito 2.

A ausência de áreas de concentração, linhas de pesquisas e componentes curriculares para o desenvolvimento da competência didático-pedagógico nos PPG participantes do programa Pró-Ensino na Saúde é preocupante, visto o compromisso firmado pelos coordenadores dos projetos aprovados em fortalecer e ampliar os elementos da formação docente em seus respectivos PPG. Reconhece-se que diversos fatores podem contribuir para essa ausência, a saber: a não adesão de outros professores sobre a temática, talvez, pela falta de comunicação entre eles, a falta de integração curricular e sobretudo o trabalho realizado de forma individual, sem o reconhecimento da importância dialógica e participativa no processo ensino-aprendizagem. Ademais, a criação e permanência de áreas de concentração e linhas de pesquisa sobre formação docente pode estimular a criação de componentes curriculares sobre o estudo da competência didático-pedagógica.

A respeito da análise realizada nas dissertações e teses dos egressos do Pró-Ensino na Saúde, cabe enfatizar, que apesar da maioria ter optado por desenvolver pesquisas sobre a temática do currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação, se evidenciou que alguns estudos focaram sobre a temática da formação docente, priorizando a competência tecnológica e o ensino a distância. Reconhece-se a importância da tecnologia e de metodologias do ensino a distância, mas a formação docente vai além do desenvolvimento dessas competências. Do que adianta ser competente no manejo de

tecnologias se o professor não consegue integrá-las a diferentes estratégias educacionais para um aprendizado significativo?

Na análise da percepção dos egressos do Pró-Ensino na Saúde sobre a formação docente pela competência didático-pedagógica, apesar de sua boa avaliação pelos participantes da pesquisa, cabe destacar que a forma como essas pessoas adquiriram essa competência foi sobretudo de forma pontual, através de eventos e congressos, assim como em discussões nos grupos de pesquisa. E quando não houver congressos? Quando os grupos de pesquisa mudarem suas temáticas de pesquisas? Ainda haverá discussão? Seria o PPG o lugar prioritário para a formação de professores?

Nos resultados desta tese também se evidenciou que a maioria dos estudantes que realiza a pós-graduação tem como interesse o ensino nas universidades. Ora, se não há formação didático-pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado, onde e como esses futuros professores se profissionalizarão? Assim, a formação de professores não pode e não deve ser terceirizada. O PPG é o espaço onde se deve investir em formação técnica, científica e pedagógica.

Sabe-se que a maioria das seleções e concursos para provimento de vagas de professores do ensino superior exige, em geral, o requisito mínimo ter título de mestre, além de boa produção científica, experiência profissional na área de domínio e experiência em pesquisas. Entretanto, a qualificação pedagógica pouco é considerada como um desses critérios. Ser um bom profissional no mercado e possuir qualificações para a condução de pesquisas não substituem a competência didático-pedagógica, pois é dela que o professor precisa para desenvolver suas aulas, sendo essas o seu principal ofício nas universidades.

Mas quais os caminhos e possibilidades para a formação dos novos professores da área da saúde? Não se deseja criar fórmulas ou realizar um caminho formativo imutável, mesmo porque o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional e criativo. Entretanto, acredita-se na necessidade da obrigatoriedade de componentes curriculares didáticos-pedagógicos na pós-graduação. Pois a finalidade disso, se constituirá de professores capacitados para atuar no ensino de graduação e pós-graduação e conscientes do seu papel como mediador de aprendizagem.

Ratifica-se a necessidade dos PPG em oferecer disciplinas direcionadas à Didática e à Pedagogia e não apenas criar componentes curriculares práticos, colocando seus alunos como estagiário ou tirocinante, pois a formação inadequada desses estudantes interferirá na formação de seu perfil profissional docente.

Do mesmo modo, sugere-se mudanças no sistema de pós-graduação brasileiro. As modalidades acadêmico e profissional não estão bem definidas e se contradizem na forma como estão organizadas. Qual o objetivo de existir mestrado/doutorado acadêmico e profissional se ambos habilitam o egresso à docência? As duas modalidades têm privilegiado a pesquisa e entregado professores pragmáticos às universidades. Tais professores direcionam seus esforços a resolução de problemas, de forma ágil e prática, porém sem analisar criticamente e reflexivamente as situações complexas do processo ensino-aprendizagem. Ademais, tem-se que superar a cultura universitária de que o excelente pesquisador será um bom professor no Ensino Superior.

O modelo atual de ensino nas universidades brasileiras se apresenta fragmentado em virtude da deficitária ou inexistente proposta de formação do professor universitário para o exercício de ensinar. A ausência de legislação específica que determine as habilidades necessárias à prática do magistério superior na área da saúde e que defina onde tal formação deva ocorrer contribui para a perpetuação de um cenário incoerente com as necessidades atuais. Nesse sentido, como já visto nesta pesquisa e outros estudos, é insuficiente a realização de projetos, programas, ações ou sensibilização dos professores e coordenadores de pós-graduação sobre a importância da formação docente nos programas de pós-graduação, o que se sugere é a regulamentação e requisição pelos órgãos responsáveis, nesse caso a Capes, da implementação do desenvolvimento da competência didático-pedagógica.

Conquanto a carência de determinações legais exclua a responsabilidade dos programas de mestrado e doutorado pela formação de docentes, este espaço acadêmico ainda se apresenta como o mais pertinente para consecução deste propósito e uma das únicas vias possíveis de formação para a docência

Acredita-se na urgência da criação de políticas para formação de professor do ensino superior e não somente programas pontuais para sanar a problemática da formação didático-pedagógica. Outrossim, também se admite a necessidade da conscientização do corpo docente presente nas universidades em atuar no direcionamento de mudanças efetivas nos currículos de seus cursos de mestrado e doutorado, pois, afinal são os próprios professores responsáveis por essas mudanças.

As contribuições que esta tese traz para a Saúde e para a Enfermagem se sustentam na significação que a Didática e a Pedagogia podem realizar na melhoria do ensino superior e para o sistema de saúde. Investindo na qualificação de professores haverá melhorias na formação de estudantes e, consequentemente, para o sistema de saúde

brasileiro. Por outro lado, a potencialidade desta pesquisa se insere na construção e na consolidação da pós-graduação brasileira, especialmente, para os cursos da área das Ciências da Saúde.

De todo modo, é importante considerar as limitações que permeiam este estudo. A definição e o tamanho da amostra podem ser considerados como fatores limitantes, tendo em vista o fato de não ser aleatória e não ter contemplado todos os projetos do Pró-Ensino na Saúde. A segunda limitação refere-se aos dados analisados por documentos e páginas *online*, apesar de serem oficiais, podem estar desatualizados. A percepção dos estudantes egressos também pode ser considerada uma limitação, visto que a maioria sendo bolsista dos coordenadores dos projetos do Pró-Ensino na Saúde seriam seus portavozes.

Na perspectiva de complementação deste estudo se sugere realizar uma comparação da percepção de estudantes e coordenadores do Pró-Ensino na Saúde. Do mesmo modo, pesquisas multicêntricas nacionais e internacionais poderão questionar e levantar a importância do desenvolvimento da formação docente pela competência didático-pedagógica.

Assim, a partir dos pressupostos concebidos no início desta tese, pode-se concluir que o Pró-Ensino na Saúde estimulou a formação docente durante o seu período de vigência, contudo houve pouca adesão dos PPG em continuar os processos formativos para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica e em criar componentes curriculares sobre a temática. Do outro lado, sendo a formação e a função docente complexas, comprehende-se que a pós-graduação *stricto sensu* na área das Ciências da Saúde não se apresentou, nesta pesquisa, como um lugar prioritário e especializado para a formação de professores, mas como um itinerário formativo para a aquisição de competências docentes.

## REFERÊNCIAS

- AJE. **AJE Scholarly Publishing Report: 2016**. American Journal Experts, 2016. Disponível em: <https://www.aje.com/arc/scholarly-publishing-trends-2016/>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, I. C. Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente. In: X ANPED SUL 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos do X ANPED SUL**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/947-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/947-0.pdf). Acesso em: 20 set. 2016.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162–173, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- ALONSO, A. A política das ruas. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo, v. especial, p. 49–58, 2017. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/cd76299a27c8886dfdef7a829032f64b/1?pq-orignsite=gscholar&cbl=2044963>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ANDRÉ, M. O Que É Um Estudo De Caso Qualitativo Em Educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BAHIA, S. H. A. **O ensino na saúde como objeto de pesquisa na pós-graduação stricto sensu: análise do Pró-Ensino na Saúde**. 2016. 182f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BAHIA, S. H. A. et al. Ensino na Saúde como objeto de pesquisa na pós-graduação: análise do Pró-Ensino na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. suppl.1, p. 1425–42, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832018000501425&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 25 jan. 2019.
- BANGANI, S. The impact of electronic theses and dissertations: a study of the institutional repository of a university in South Africa. **Scientometrics**, Hungria, v. 115, n. 1, p. 131–151, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2657-2>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARR, M.; WRIGHT, P. Training graduate teaching assistants: What can the discipline offer? **European Political Science**, Inglaterra, v. 18, n. 1, p. 143–156, 2019. Disponível

em: <https://doi.org/10.1057/s41304-018-0175-6>. Acesso em: 11 set. 2019.

BARROS, C. de M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42–74, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BARROS, N. F. O ensino das ciências sociais em saúde: entre o aplicado e o teórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1053–1063, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232014000401053](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000401053). Acesso em: 17 jun. 2016.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. da S. **Docência em saúde: temas e experiências**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

BENTO, A. V. Como fazer uma revisão da literatura. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)**, Madeira, Portugal, v. 65, n. ano VII, p. 42–4, 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BLAGG, K. **The Rise of Master's Degrees**. Washington, DC: The Urban Institute, 2018. Disponível em: <https://www.urban.org/research/publication/rise-masters-degrees>. Acesso em: 17 set. 2019.

BOBBIO, N. **O filósofo e a política**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BONFIM, A. M. Do; VIEIRA, V.; DECCACHE-MAIA, E. A crítica da crítica dos mestrados profissionais : uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciênc.Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 245–62, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132018000100245&lng=pt&tln=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100245&lng=pt&tln=pt). Acesso em: 17 set. 2019.

BORGES, C. J. P. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas**. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11–26, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002). Acesso em: 25 mar. 2016.

BOUDON, R. et al. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

BOYCE, B. A. et al. Doctoral Students' Perspectives on Their Training as Researchers in Higher Education. **Quest**, Estados Unidos, v. 71, n. 3, p. 289–298, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1618066>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria Nº 60, De 20 De Março De 2019. Dispõe sobre o**

**mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2019. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/portarias/22032019\\_Portarias\\_59e60.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf). Acesso em: 17 jun. 2016. Acesso em: 10 set. 2019.

**BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2016.

**\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.** Brasília, DF, Brasil: Senado, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm). Acesso em: 17 jun. 2016.

**\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Acesso em: 17 jun. 2016.

**\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 100, 24 de outubro de 2007. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas – PRONAP no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2007a. Acesso em: 17 jun. 2016.

**\_\_\_\_\_. Pró-Saúde: Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde.** Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2007b. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07\\_0323\\_M.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0323_M.pdf). Acesso em: 17 jun. 2016.

**\_\_\_\_\_. Classificação Brasileira de Ocupações.** Brasília, DF: MTE, SPPE, 2010a.

**\_\_\_\_\_. Pró-Ensino na Saúde: Edital Nº 24/2010,** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas/programas-estrategicos/programas-estrategicos-encerrados/pro-ensino-na-saude>. Acesso em: 10 nov. 2017.

**\_\_\_\_\_. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura,** Ministério da Educação, 2010c. Disponível em: <http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

**\_\_\_\_\_. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.** Brasília, DF, Brasil: Senado, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm). Acesso em: 11 fev. 2016.

**\_\_\_\_\_. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasil: Senado, 2012b. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 11 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 11 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2015.

BRITO, E.; RODRIGUES, F.; SIMÕES, F. As implicações do processo de Bolonha na formação de professores : um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal. **Rev Científica Vozes dos Vales**, Minas Gerais, v. 2, n. 6, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n2-rse847/009935ar.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016). Acesso em: 25 ago. 2019.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. 2010. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2fexsi2>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CENTRE FOR REVIEWS AND DISSEMINATION (CRD). **Systematic Reviews: CRD's Guidance for Undertaking Reviews in Health Care**, CRD, University of York, 2009. Disponível em: <https://www.york.ac.uk/crd/guidance/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CGEE. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CINTRA, P. R. A produção científica sobre docência no ensino superior : uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação (Campinas)**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 567-585, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000200567&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000200567&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 20 maio. 2019.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100163&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100163&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso: 29 mai. 2018.

COBO, M. J. et al. Science Mapping Software Tools: Review, Analysis, and Cooperative Study Among Tools. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, Suíça, v. 62, n. 7, p. 1382-1402, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.21525>. Acesso em: 10 ago. 2019.

COLUCI, M. Z. O.; ALEXANDRE, N. M. C.; MILANI, D. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 925–936, 2015. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232015000300925&lng=pt&nrm=iso&tlang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000300925&lng=pt&nrm=iso&tlang=en). Acesso em: 5 jun. 2018.

COMPETÊNCIA. DICIONÁRIO online. In: **Dicionário Michaelis online**. Melhoramentos, 2017. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: Acesso em: 5 jun. 2018.

CONCEIÇÃO, J. S. Da; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Rev. Docência Ens. Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9–36, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1970>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CORREA, G. T. et al. Uma análise crítica do discurso de preceptores em processo de formação pedagógica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 167–184, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0167.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2016.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 2, p. 319–334, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

CYRINO, E. G. et al. Há pesquisa sobre ensino na saúde no Brasil? **Abcs Health Sci**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 146–155, 2015. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcs/hs/article/view/787/720>. Acesso em: 10 dez. 2016.

D'ÁVILA, C. M. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Profissão Docente na Educação Superior**. 1. ed. Campinas: CRV, 2013. p. 176.

D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013.

DECS. **Descritores em Cências da Saúde**. 2019. Disponível em: <http://decs.bvs.br/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73–78, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000100008&lng=pt&nrm=iso&tlang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100008&lng=pt&nrm=iso&tlang=en). Acesso em: 11 abr. 2018.

DIETERICH, H. **Nueva guía para la investigación científica**. México: Ariel, 2001.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87–103, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&tlang=pt). Acesso em: 1 jun. 2017.

DURAK, G. et al. A content analysis of dissertations in the field of Educational Technology: The case of Turkey. **Turkish Online Journal of Distance Education**, Eskisehir, Turkey, v. 19, n. 2, p. 128–148, 2018. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tojde/issue/36573/415827>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ERDMANN, A. L.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 2, n. supl, p. 89–93, 2011. Disponível em: <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/91>. Acesso em: 19 mar. 2017.

FALEIROS, F. et al. Use of virtual questionnaire and dissemination as a data collection strategy in scientific studies. **Texto e Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 3–8, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072016000400304](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304). Acesso em: 10 set. 2019.

FAYOL, M. Cognição e Metacognição. In: ZANTEN, A. Van (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 827.

FIGUEIREDO, E. B. L. et al. Dez Anos Da Educação Permanente Como Política De Formação Em Saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 147–162, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462017000100147&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462017000100147&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 25 ago. 2019.

FIGUEREDO, W. N. et al. Didactic-pedagogical training in stricto sensu graduate programs in Health Sciences of Federal Universities in the Northeastern region of Brazil. **Acta Paul Enferm.**, São Paulo, v. 30, n. 5, p. 497–503, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002017000500497&lng=en&nrm=iso&tlang=en). Acesso em: 10 maio. 2018.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Rev adm contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183–196, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552001000500010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010). Acesso em: 13 abr. 2017.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da industria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2004.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, M. A. de O.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, DF, v. 60, n. 6, p. 635–640, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672007000600004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000600004). Acesso em: 20 mar. 2018.

FREITAS, M. A. O. et al. Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em enfermagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 427–436, 2016. Disponível em: [http://www.scielosp.org/pdf/icse/v20n57/en\\_1807-5762-icse-1807-576220150391.pdf](http://www.scielosp.org/pdf/icse/v20n57/en_1807-5762-icse-1807-576220150391.pdf). Acesso em: 20 mar. 2017.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando Estudo de Caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7–22, 2011. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GATTI, B. A. Didática e Formação de Professores: Provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150–64, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401150&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401150&lang=pt). Acesso em: 10 maio. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENG, Y.; WHARTON, S. How do thesis writers evaluate their own and others' findings? An appraisal analysis and a pedagogical intervention. **English for Specific Purposes**, Amsterdã, v. 56, p. 3–17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.06.002>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes. **Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GERAB, I. F. et al. Avaliação da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde: a ótica dos pós-graduandos. **RBPG**, Brasília, DF, v. 11, n. 24, p. 533–552, 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/506>. Acesso em: 25 fev. 2017.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIMÉNEZ-ESPERT, M. del C.; PRADO-GASCÓ, V. J. Bibliometric analysis of six nursing journals from the Web of Science, 2012–2017. **Journal of Advanced Nursing**, v. 75, n. 3, p. 543–554, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30289557>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GREER, D. A.; CATHCART, A.; NEALE, L. Helping doctoral students teach: transitioning to early career academia through cognitive apprenticeship. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 35, n. 4, p. 712–726, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2015.1137873>. Acesso em: 20 set. 2019.

HADDAD, A. E. A enfermagem e a política nacional de formação dos profissionais de saúde para o SUS. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 45, n. spe2, p. 1803–9, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000800029](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000800029). Acesso em: 20 ago. 2018.

HADDAD, A. E.; CYRINO, E. G.; BATISTA, N. A. Pró-ensino na saúde: pesquisas sobre formação docente e os processos de ensino e trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS), com ênfase na reorientação da formação profissional na Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. supl.1, p. 1305–1307, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832018000501305](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000501305). Acesso em: 10 mar. 2019.

IANNI, A. M. Z. et al. As Ciências Sociais e Humanas em Saúde na ABRASCO: a construção de um pensamento social em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 11, p. 2298–2308, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2014001102298&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2014001102298&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 25 maio. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2004**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2005**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

superior. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 set. 2019.

IQBAL, W. et al. A Bibliometric Analysis of Publications in Computer Networking Research. **Scientometrics**, Suíça, v. 119, n. 2, p. 1121–55, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-019-03086-z>. Acesso em: 25 maio. 2019.

KARAZHIGITOVA, K. N. et al. Ways of Formation of Professional Competences of Students of Pedagogical Higher Education Institutions. **Amazonia Investiga**, Colombia, v. 8, n. 21, p. 130–141, 2019. Disponível em: <https://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/1523/2077>. Acesso em: 10 set. 2019.

KRUMSVIK, R. J. Digital competence in the Norwegian teacher education and schools.

**Högre Utbildning**, Noruega, v. 1, n. 1, p. 39–51, 2011. Disponível em: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/874/1817>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562–583, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630>. Acesso em: 25 maio. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, C. M. P. De; ZAMBONI-DE-SOUZA, P. C.; ARAÚJO, A. J. da S. A Gestão do Trabalho e os Desafios da Competência: uma Contribuição de Philippe Zarifian. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1223–1238, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932015000401223](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401223). Acesso em: 19 maio. 2017.

LINS, S. et al. “Our Voices, Our Meaning”: The social representations of sports for Brazilian athletes with disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Birmingham, USA, v. 36, n. 1, p. 42–60, 2019. Disponível em: <https://journals.human kinetics.com/view/journals/apaq/36/1/article-p42.xml>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LIU, S. et al. International comparisons of themes in higher education research. **Higher Education Research & Development**, Estados Unidos, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1654438>. Acesso em: 20 out. 2019.

LO MONACO, G. et al. Social Representations, Correspondence Factor Analysis and Characterization Questionnaire: a Methodological Contribution. **The Spanish journal of psychology**, Madrid, v. 15, n. 3, p. 1233–1243, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23156928>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77–93, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000100077&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000100077&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 11 jan. 2019.

LOIOLA, F. A.; TARDIF, M. Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. 27, n. 2, p. 305–326, 2001. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n2-rse847/009935ar.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

LONGHI, A. L. et al. Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 759–769, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000400759&script=sci\\_abstract&tlang=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000400759&script=sci_abstract&tlang=es). Acesso em: 11 mar. 2018.

MACHADO, M. H. et al. Características Gerais Da Enfermagem: O Perfil Sócio Demográfico. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 7, n. esp, p. 9, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/686/296>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MAIER, C. B. et al. Descriptive, cross-country analysis of the nurse practitioner workforce in six countries: Size, growth, physician substitution potential. **BMJ Open**, London, v. 6, n. 9, p. 1–12, 2016. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/6/9/e011901.full>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MAMEDE, W.; ABBAD, G. S. Objetivos educacionais de um mestrado profissional em saúde coletiva: Avaliação conforme a taxonomia de Bloom. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. e169805, p. 1–21, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005013103&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005013103&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 17 set. 2019.

MARUŠIĆ, M. et al. Doctoral degree in health professions: Professional needs and legal requirement. **Acta Medica Academica**, Sarajevo, v. 42, n. 1, p. 61–70, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23735068>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.112

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

MATTEDI, M. A.; SPIESS, M. R. A avaliação da produtividade científica. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 623–43, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-59702017000300623&tlang=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-59702017000300623&tlang=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 mar. 2019.

MENEGAZ, J. do C. et al. Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e176325, p. 1–18, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100469](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100469). Acesso em: 1 set. 2019.

MOURA, E. da S. A construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/construcao-da-ideia-de-plano-nacional-de-educacao-no-brasil-antecedentes-historicos>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MOURA, L. K. B. et al. Uses of Bibliometric Techniques in Public Health Research. **Iran J Public Health**, Irã, v. 46, n. 10, p. 1435–1436, 2017. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29308389%0Ahttp://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29308389>

v/articlerender.fcgi?artid=PMC5750357. Acesso em: 25 ago. 2018.

NATURE. The past, present and future of the PhD thesis. **Nature**, Suíça, v. 7, n. 7610, p. 7, 2016. Disponível em: <https://www.nature.com/news/the-past-present-and-future-of-the-phd-thesis-1.20207>. Acesso em: 13 set. 2019.

NOBRE, G. C.; TAVARES, E. Scientific literature analysis on big data and internet of things applications on circular economy: a bibliometric study. **Scientometrics**, Suíça, v. 111, n. 1, p. 463–492, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-017-2281-6>. Acesso em: 25 mai. 2019.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 20 set. 2019.

OCDE. **Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil**. Paris: Ministério da Educação. INEP, 2018. Traduzido por Jorge Francisco Kell. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes/relatorio-ocde>. Acesso em: 20 set. 2019.

ÖDALEN, J. et al. Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 38, n. 2, p. 339–353, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2018.1512955>. Acesso em: 7 set. 2019.

OECD. **Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil\\_9789264309050-en#page162](https://read.oecd-ilibrary.org/education/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil_9789264309050-en#page162). Acesso em: 20 set. 2019.

OECD. **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 20 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019b. v. I Disponível em: [https://oecd-ilibrary.org/periodicos.capes.gov.br/education/talis-2018-results-volume-i/summary/portuguese\\_59e2d4ae-pt](https://oecd-ilibrary.org/periodicos.capes.gov.br/education/talis-2018-results-volume-i/summary/portuguese_59e2d4ae-pt). Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, D. C. De et al. Estudo das representações sociais através de duas metodologias de análise de dados. **Rev Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 317–27, 2003. Disponível: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSear>. Acesso em: 20 ago. 2018

OLIVEIRA, G. A. De et al. Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions. **Advances in physiology education**, Estados Unidos, v. 43, n. 2, p. 180–

190, 2019. Disponível em:  
<https://www.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00211.2018>. Acesso em: 1 set. 2019.

OLIVEIRA, M. M. De. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Os mestrados profissionais em ensino das ciências da natureza no Brasil. **Ciênc.Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. I–III, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132015000300001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300001). Acesso em: 17 set. 2019.

PEDRO, A. et al. Redesigning initial teacher's education practices with learning scenarios. **International Journal of Information and Learning Technology**, United Kingdom, v. 36, n. 3, p. 266–283, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJILT-11-2018-0131/full/html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PEKKARINEN, V.; HIRSTO, L. University Lecturers' Experiences of and Reflections on the Development of Their Pedagogical Competency. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Escandinávia, v. 61, n. 6, p. 735–753, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1188148>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

PEREIRA, P. S. Acordo CETA: o parlamento europeu fez a diferença. **Análise Europeia**, Portugal, v. 3, p. 183–197, 2017. Disponível em: <http://www.apeeuropeus.com/analiseeuropeia-2-3.html>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pedagogica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 8–12, 2001. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2\\_as\\_novas\\_competencias.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf). Acesso em: 4 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. P. **Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, C. J. L. et al. Análise das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba. **Reme Rev Min Enferm**, Belo Horizonte, v. 22, n. e-1093, p. 1–7, 2018. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1231>. Acesso em: 11 maio. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 169–184, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000200010&lng=pt&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200010&lng=pt&tlang=pt). Acesso em: 7 ago. 2017.

RATINAUD, P. **IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. 2019. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

REINERT, M. Alceste une méthodologie d’analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, London, v. 26, n. 1, p. 24–54, 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/075910639002600103>. Acesso em: 20 ago. 2019.

REIS, A. A. C. Dos et al. Tudo a temer: financiamento, relação público e privado e o futuro do SUS. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. spe, p. 122–135, 2016. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/sdeb/2016.v40nspe/122-135/en/>. Acesso em: 15 set. 2019.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciencias. **Ciênc.Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543–58, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-73132015000300002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132015000300002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 17 set. 2019.

ROPÉ, F. Saberes e Competências. In: ZANTEN, A. Van (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 827.

ROSSIT, R. A. S. et al. The research group as a learning scenario in/on interprofessional education: Focus on narratives. **Inter**, Botucatu, v. 22, n. supl.2, p. 1511–23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832018005012107&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832018005012107&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 15 out. 2019.

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 7, n. 2, p. 15–23, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691999000200003&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691999000200003&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 20 jan. 2017.

SALVADOR, P. T. C. de O. et al. Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. **Rev Bras de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 3, p. 599–606, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672017000300572&script=sci\\_arttext&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672017000300572&script=sci_arttext&tlang=pt). Acesso em: 1 ago. 2019.

SANTOS, C. da C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989–1008, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2175](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175)

62362018000300989&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANTOS, G. B. Dos et al. Similarities and differences between academic and professional master programs as educational public policy in the field of public health. **Ciênc. e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 941–52, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232019000300941&script=sci\\_arttext&tlang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232019000300941&script=sci_arttext&tlang=en). Acesso em: 17 set. 2019.

SCIENCE-METRIX. **Analytical Support for Bibliometrics Indicators. Open access availability of scientific publications**. Montréal: Science-Metrix, 2018. Disponível em: <http://www.science-metrix.com/?q=en/oa-report>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SHAW, R. Professionalising teaching in HE: the impact of an institutional fellowship scheme in the UK. **Higher Education Research and Development**, Estados Unidos, v. 37, n. 1, p. 145–157, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2017.1336750>. Acesso em: 20 set. 2019.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Estados Unidos, v. 57, n. 1, p. 1–23, 1987. Disponível em: <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 5 maio. 2017.

SILVA, D. S. et al. Representações Sociais Relativas ao Controle de Peso Corporal para Pessoas com Sobre peso. **Psi Unisc**, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 66–77, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/11703>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, F. F.; RAMOS, K. M. da C. Formação de professores para o magistério superior: implicações dos Planos Nacionais de Pós-Graduação em cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Administração. In: 7<sup>a</sup> CONFERÉNCIA FORGES 2017, Moçambique. **Anais eletrônicos da 7<sup>a</sup> Conferência FORGES**. Moçambique: FORGES, 2017. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/9-Formacao-de-professores-para-o-magisterio-superior.pdf>.

SILVA, L. D. O. Competência tecnológica em foco: A prática de ensino com apoio de ambientes virtuais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 127–140, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262016000100127&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262016000100127&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 20 ago. 2019.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Da. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, Y. S. O. **Drogas e normalização: Uma análise psicossocial desde a perspectiva das representações sociais**. 2017. 242f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SOUSA, Y. S. O.; SANTOS, M. de F. de S.; ALÉSSIO, R. L. dos S. Maconha e Representações Sociais em Matérias de Jornal. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 34, n. e34420, p. 1–11, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e34420>.

Acesso em: 25 ago. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**, UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. Brasília, DF: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

VALVERDE, T. M. et al. Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Form. Doc - Rev Bras. Pesq. Form. Professores**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 67–84, 2017. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/152>. Acesso em: 5 jan. 2019.

VANHULLE, S. et al. La formation des enseignants primaires genevois: Plurielle aujourd’hui, normalisée demain ? **Recherche et Formation**, Suíça, v. 64, p. 63–76, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/203>. Acesso em: 4 mar. 2019.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Eds.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

WINGERTER, D. G. et al. Produção científica sobre quedas e óbitos em idosos: Uma análise bibliométrica. **Rev Bras Geriatr Gerontol**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 331–340, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-98232018000300320&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232018000300320&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 abr. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YÜREKLİ KAYNARDAĞ, A. Pedagogy in HE: does it matter? **Studies in Higher Education**, Australia, v. 44, n. 1, p. 111–119, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2017.1340444>. Acesso em: 20 set. 2019.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMPROGNA, K. M. et al. Caracterização da formação didático-pedagógica em programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 53, n. e03430, p. 1–7, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342019000100411&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 maio. 2019.

ZANTEN, A. Van. Políticas Educativas. In: ZANTEN, A. Van (Ed.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 827.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Senac, 2003.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Item 4 Adaptado de Campos (2010).

MÓDULO – INSTRUMENTO DE PESQUISA	
1 – PERFIL SÓCIODEMOGRÁFICO	
<b>1.1 Qual a sua faixa etária</b>	
<input type="checkbox"/> Entre 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> Entre 21 a 40 anos <input type="checkbox"/> Entre 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> Entre 51 a 60 anos <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos	
<b>1.2 Como você se declara, quanto ao seu gênero?</b>	
<i>Nota: Cis (cisgênero) = é o indivíduo que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu</i>	
<input type="checkbox"/> Mulher Cis <input type="checkbox"/> Homem Cis <input type="checkbox"/> Mulher transexual <input type="checkbox"/> Homem transexual <input type="checkbox"/> Outro	
<b>1.3 Como você considera sua raça ou cor?</b>	
<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela (de origem asiática) <input type="checkbox"/> Indígena	
<b>1.4 Qual o curso de sua graduação?</b>	
<input type="checkbox"/> Administração <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas <input type="checkbox"/> Ciências da Computação <input type="checkbox"/> Ciências Sociais <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Enfermagem <input type="checkbox"/> Engenharia Mecânica <input type="checkbox"/> Farmácia <input type="checkbox"/> Fisioterapia <input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Medicina <input type="checkbox"/> Medicina Veterinária <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Nutrição <input type="checkbox"/> Odontologia <input type="checkbox"/> Saúde Coletiva <input type="checkbox"/> Serviço Social <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	

**1.5 Qual o tipo de sua graduação?**

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo
- Licenciatura plena (bacharelado e licenciatura)

**1.6 Qual foi a modalidade do seu curso de graduação?**

- Presencial
- Ensino à distância (EAD)
- Semipresencial (presencial e EAD)
- Escola de governo

**1.7 Sua titulação atual é?**

*Nota: Pós-doutorado não é título, mas considere como uma informação a ser respondida e necessária nessa pesquisa*

- Mestre (a)
- Doutor (a)
- Pós-Doutor (a)

**2 - PRÓ-ENSINO NA SAÚDE****2.1 Você obteve informações que seria bolsista CAPES, vinculado Edital 024/2010 Projeto Pró-Esino na Saúde?**

- Sim, por meio do (a) coordenador(a) geral do projeto Pró-Esino na Saúde
- Sim, por meio do programa de pós-graduação
- Sim, por meio do (a) orientador (a)
- Não, em nenhum momento

**2.2 Qual área temática está contemplada sua dissertação e/ou tese?**

- Gestão do ensino na saúde
- Currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em saúde
- Avaliação no Ensino na Saúde
- Formação e desenvolvimento docente na saúde
- Integração universidades e serviços de saúde
- Políticas de integração entre saúde, educação, ciência e tecnologia
- Tecnologias presenciais e a distância no Ensino na Saúde.
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**2.3 O projeto Pró-Esino na Saúde, o qual sua dissertação e/ou tese esteve vinculada lhe possibilitou formação docente didático-pedagógica?**

- Nada (pular para a questão 3.1)
- Pouco
- Suficiente
- Muito

**2.4 Como o projeto Pró-Esino na Saúde contribuiu para sua formação docente didático-pedagógica durante o período da realização da pós-graduação *stricto sensu*?**

- Pela possibilidade de participar de eventos, como seminários, congressos, simpósios e outros sobre a formação docente na saúde
- Foi criado um componente curricular na pós-graduação sobre a formação docente na saúde
- Houve discussão no grupo de pesquisa do (a) professor (a) orientador sobre a formação docente na saúde

- Participação em estágio docente orientado, com acompanhamento de turmas de graduação  
 Outras. Quais? \_\_\_\_\_

### 3 – PROGRAMA CURRICULAR

**3.1 Durante a realização do seu curso de mestrado ou doutorado, o senhor (a) participou de algum componente curricular (disciplina), cuja ementa e objetivo era direcionado para a formação didático-pedagógica?**

*Nota: Considerar o título obtido por meio da bolsa Capes concedida pelo Pró-Ensino na Saúde*

- Sim  
 Não (pular para a questão 3.4)

**3.2 O componente curricular (disciplina) didático-pedagógico realizado tinha caráter obrigatório ou optativo?**

- Obrigatório (pular para a questão 3.4)  
 Optativo (pular para a questão 3.3)

**3.3 Se optativo, por que você optou por cursar o componente didático-pedagógico?**

- A escolha pelo componente foi minha, pois precisava desenvolver minhas competências como professor  
 A escolha pelo componente foi minha, pois precisava de créditos para terminar o curso  
 A escolha pelo componente foi sugestão do meu orientador (a)  
 A escolha pelo componente foi conjunta minha e de meu orientador (a)  
 Era um requisito por ser bolsista Pró-Ensino

**3.4 Você fez estágio docente ou tirocínio?**

- Sim, é obrigatório para todos  
 Sim, é obrigatório para bolsistas  
 Não (pular para a questão 4.1)

**3.5 Durante a realização do estágio docente ou tirocínio você participou do planejamento e avaliação do componente curricular?**

- Sim, de ambos  
 Sim, apenas do planejamento  
 Sim, apenas da avaliação  
 Não, apenas atuei em sala de aula e/ou campo de estágio

**3.6 Durante a realização do estágio docente ou tirocínio você teve orientação do professor responsável pelo componente curricular?**

- Nada  
 Pouco  
 Suficiente  
 Muito

**3.7 Durante a realização do estágio docente ou tirocínio professor responsável pelo componente curricular o (a) acompanhava, estava presente, nas aulas ministradas?**

- Nada  
 Pouco  
 Suficiente  
 Muito

**3.8 Indique o quanto o estágio docente ou tirocínio o ajudou na sua formação docente?**

- ( ) Nada  
 ( ) Pouco  
 ( ) Suficiente  
 ( ) Muito

#### 4 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

##### 4.1 Você trabalha como professor na educação superior?

- ( ) Sim, mesmo antes de iniciar o curso de pós-graduação *stricto sensu*  
 ( ) Sim, após a conclusão do curso de pós-graduação *stricto sensu*  
 ( ) Não  
 ( ) Já trabalhei

##### 4.2 Você fez a pós-graduação *stricto sensu*, por quê?

- ( ) Como não consegui trabalho após a graduação, optei em continuar os estudos na pós-graduação  
 ( ) O desejo de continuar na área acadêmica  
 ( ) O interesse em ser docente em instituições de ensino superior  
 ( ) O anseio em continuar a ser docente mais qualificado (a) no ensino superior  
 ( ) Para me tornar pesquisador (a)  
 ( ) Alcançar o título e fazer carreira em uma empresa pública e/ou privada  
 ( ) Obter o título e receber progressão financeira na empresa/serviço onde trabalho  
 ( ) Por *status*

##### 4.3 Selecione a intensidade do quanto você atribui de valor aos motivos que o (a) levaram (ou levariam) a trabalhar como professor (a) no ensino superior:

ITENS	1 Nada	2 Pouco	3 Suficiente	4 Muito
a) porque acredito que posso compartilhar conhecimentos às futuras gerações				
b) porque não há, não houve ou haverá outra opção de trabalho na minha área				
c) porque é ou será um emprego temporário				
d) porque tenho vocação, desde criança, a ser professor				
e) porque posso desenvolver e articular ensino, pesquisa e extensão				
f) porque é uma profissão bem valorizada, bem remunerada e tem status social				

##### 4.4 Selecione a intensidade do quanto você acredita que se aprende a ser professor do ensino superior com:

ITENS	1 Nada	2 Pouco	3 Suficiente	4 Muito
a) os exemplos de antigos mestres na graduação				
b) colegas que são professores no ensino superior				
c) familiares que são professores				
d) a experiência em sala de aula				
e) os componentes de formação didático-pedagógicos ofertados na pós-graduação				
f) os professores do curso de mestrado e/ou doutorado				
g) os cursos, em geral, promovidos pela IES				
h) os cursos à distância				
i) pela intuição e no autodidatismo				

**4.5 Selecione a intensidade do quanto você acredita que a sua capacidade/habilidade para ensinar está relacionada à**

ITENS	1 Nada	2 Pouco	3 Suficiente	4 Muito
a) ao domínio do conteúdo (conhecimento técnico)				
b) ao preparo pedagógico (metodologia, didática, uso de tecnologias)				
c) aos relacionamentos com os estudantes (carismas, empatia...)				
d) à clareza da intenção educativa para a formação política e social dos estudantes				
e) aos conhecimentos da prática profissional				

**4.6 Em relação ao exercício da docência, selecione a intensidade do quanto a pós-graduação *stricto-sensu* lhe preparou para:**

ITENS	1 Nada	2 Pouco	3 Suficiente	4 Muito
a) definir os conceitos de ensino e aprendizagem				
b) debater o conteúdo específico da área e do componente curricular				
c) planejar as atividades de ensino				
d) elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem discente				
e) coordenar um curso de graduação ou de pós-graduação				
f) integrar e/ou articular teoria e prática na formação profissional				
g) elaborar plano de curso, ementas, plano de ensino				
h) articular ensino, pesquisa e extensão nas atividades docentes				
i) elaborar um projeto político-pedagógico para um curso de graduação				
j) discutir, analisar e implementar diretrizes curriculares				
k) elaborar material didático de apoio às atividades de um curso				
l) administrar possíveis conflitos que possam surgir com os alunos				
m) cooperar com seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns				
n) criar soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade				
o) perceber a integração e interdependência entre um conteúdo ensinado com as demais atividades – pesquisa e extensão				
p) refletir com seus alunos sobre a relação entre o que estão estudando e os aspectos globais da ciência e/ou da sociedade				
q) ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer feedback adequado				
r) expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido entre os alunos				
s) incentivar e influenciar os alunos em relação as suas responsabilidades no processo ensino aprendizagem				
t) ter iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional como um todo				
u) adaptar-se às novas situações decorrentes das determinações legais e das políticas				
v) estar disposto a rever suas atividades de ensino com base nos resultados de avaliações da aprendizagem e na avaliação das suas atividades pelos discentes				
w) reavaliar os objetivos e metodologia do ensino e/ou pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas, avaliação discente e/ou resultados de pesquisa				

x) rever suas atividades de ensino e pesquisa quando confrontados com argumentação de seus pares ou mesmo de outras áreas do conhecimento				
y) reconhecer a necessidade e a importância da formação continuada				
z) exercer melhor a docência pelo conhecimento das teorias educacionais				

**4.4 Por favor, complete as frases a seguir com as suas impressões/reflexões sobre:**

a) A docência no ensino superior é:
b) A formação para a docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> é:
c) A formação didático-pedagógica na pós-graduação <i>stricto sensu</i> é:
d) Em geral, sobre a relação formação de professores e pós-graduação, eu digo que:
e) A formação docente na saúde deve contemplar:

**5. ENTREVISTA**

**5.1 Caso você queira participar como entrevistado (a) responda a melhor forma para entrar em contato:**

- a) Telefone/Celular: (DD) \_\_\_\_\_
- b) Skype: \_\_\_\_\_
- c) Whatsapp: \_\_\_\_\_
- d) Outra opção: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ESCOLA DE ENFERMAGEM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM



Ofício

Salvador, [DATA] de [MÊS] de 2018

Ao Programa de Pós-Graduação (PPG) *[NOME DO PPG]*

Ilmo. Coordenador (a),

O doutorando, Wilton Nascimento Figueiredo, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva, realizará a nível nacional a pesquisa de tese intitulada **FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE**, que tem como objetivo analisar a formação didático-pedagógica em PPG stricto sensu na área das Ciências da Saúde.

Para tal, foi escolhido como *lócus* do estudo o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Ensino na Saúde (Pró-Ensino na Saúde). A população desse estudo será composta por alunos bolsistas CAPES egressos do respectivo programa.

Assim, considerando que este PPG foi selecionado com o projeto *[NOME]* do (a) Professor (a) *[NOME]*, viemos por este, solicitar vossa anuênciam para realização da pesquisa.

Por fim, na certeza de contar com a participação e colaboração de V.Sa, e considerando a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, anexamos modelo de declaração que deverá ser assinada, digitalizada e encaminhada respondendo o *e-mail* enviado. Saudações acadêmicas,

---

Wilton Nascimento Figueiredo

Doutorando EEUFB/UFBA

---

Gilberto Tadeus Reis da Silva

Orientador

Professor titular EEUFB/UFBA

## ANUÊNCIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO [NOME]

Declaro para os devidos fins que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como coordenador (a) representante legal do Programa de Pós-Graduação *[NOME]*, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE**, do pesquisador **WILTON NASCIMENTO FIGUEREDO**, CPF: **XXX.XXX.XXX-XX** e seu orientador Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva.

Sendo assim, em conformidade com o coordenador do projeto aprovado no Pró-Ensino, este programa **AUTORIZA** a sua execução nos termos propostos, desde que o referido pesquisador atenda os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares.

*[CIDADE], [DIA] de [MÊS] de 2018*

Atenciosamente,

---

**Coordenador (a) do Programa de Pós-Graduação *[NOME]***

## APÊNDICE C – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Termo de informação

*Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) em uma pesquisa*

A pesquisa, intitulada **FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE** apresenta o objetivo de Analisar a formação didático-pedagógica em PPG stricto sensu na área de Ciências da Saúde participantes do Programa Pró-Ensino na Saúde. Sendo o estudo deste tema de grande relevância para a estruturação do trabalho e da profissão de docente. Este terá o papel de diagnosticar o perfil dos atores da pós-graduação, a proposta curricular, as divergências e convergências da formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação. Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação (PGENF) – Nível Doutorado, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia pelo Doutorando Wilton Nascimento Figueiredo sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva.

A coleta de dados será composta por um questionário encaminhado por endereço eletrônico (*e-mail*), e a possibilidade de entrevista, caso o participante sinta-se disponível para tal. Quando desta última, se autorizada, será agendada e utilizada câmeras de vídeo e gravadores digitais. Esse momento será agendado com antecedência com cada participante. As informações que estão previstas para serem respondidas na coleta de dados, dizem respeito a sua idade, sexo, raça/cor, renda familiar mensal, escolaridade, dados de sua formação na pós-graduação, da docência universitária e do programa curricular.

Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. São assegurados o seu anonimato e a confidencialidade de suas informações, bem como os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Sendo assim,

poderá em qualquer momento, se assim desejar ou por desconforto em responder quaisquer perguntas, desistir sem qualquer prejuízo.

O período estimado de coleta será de abril a agosto de 2018 após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA e aplicação do teste piloto.

Para tanto, os pesquisadores se comprometem a deixar uma cópia do relatório final da pesquisa nesta instituição para disposição de todos, e farão a divulgação dos resultados obtidos através de uma sessão científica no Auditório desta unidade, bem como em eventos e revistas científicas nacionais e internacionais.

Os pesquisadores colocam-se à disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste Termo ou pessoalmente nos seguintes endereços:

Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Universidade Federal da Bahia  
 Rua Dr. Augusto Viana S/N, 7º andar, Vale do Canela CEP 40110-060. Salvador/Bahia  
 Fone: (71) 3283-7631 – Fax: (71) 3332-4452  
 Página na internet: <https://pgenf.ufba.br/pt-br> Endereço Eletrônico: [pgenf@ufba.br](mailto:pgenf@ufba.br)

Comitê de Ética em Pesquisa  
 Rua Dr. Augusto Viana S/N, 5º andar, Vale do Canela CEP 40110-060. Salvador/Bahia  
 Fone: (71) 3283-7615

Os pesquisadores,

---

Wilton Nascimento Figueiredo  
 Enfermeiro  
 Doutorando EEUFB/UFBA  
 Pesquisador Responsável

Telefone: (71) 3283-7631/ (71) 99220-3872  
 E-mail: [enfer.willfigueredo@gmail.com](mailto:enfer.willfigueredo@gmail.com)

---

Gilberto Tadeus Reis da Silva  
 Orientador  
 Professor titular EEUFB/UFBA  
 Pesquisador Participante

Telefone: (71) 3283-7631  
 E-mail: [gilberto.tadeu@ufba.br](mailto:gilberto.tadeu@ufba.br)

### **Consentimento pós-esclarecido**

Após ter sido esclarecido (a) sobre objetivos e conteúdo da pesquisa, estou ciente sobre os riscos/danos a que serei submetido (a) e dos benefícios que poderão proporcionar na minha saúde, que minha identidade será mantida em sigilo, minha privacidade será respeitada e que os dados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos e revistas nacionais e internacionais. Sei que não receberei benefícios financeiros participando desta pesquisa.

Todas as despesas do projeto, até mesmo de ressarcimento, estão a cargo dos pesquisadores.

Os dados obtidos serão armazenados por um período de 5 anos. Este termo de consentimento livre e esclarecido será assinado ao clicar no ícone ACEITO, que automaticamente será disponibilizado um arquivo em PDF com cópia desse termo, assinatura dos pesquisadores e meios de comunicação.

Afirmo que a minha participação é voluntária, o meu consentimento para participar da pesquisa foi de livre decisão, não tendo sofrido nenhuma interferência dos pesquisadores. Estou ciente de que poderei solicitar aos pesquisadores para rever as informações que forneci na entrevista, estando livre para corrigir parte do que foi dito por mim, além de me recusar a continuar participando do estudo a qualquer momento sem causar nenhum prejuízo a minha pessoa ou a minha atividade acadêmica e nem a meu futuro profissional.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre a natureza e objetivo da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando os autores do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

NOME PARTICIPANTE  
ASSINATURA

## ANEXO A – PROJETOS APROVADOS PRÓ-ENSINO NA SAÚDE

TÍTULO	COORDENADOR	IES/SIGLA
Formação em Educação Superior nas Profissões da Saúde	Luiz Ernesto de Almeida Troncon	USP
Avaliação do Estudante e do Ambiente de Ensino nos Cursos da Área de Saúde	Milton de Arruda Martins	USP
Políticas de Formação em Educação Física e Saúde Coletiva: Atividade Física/ Práticas Corporais no SUS	Alex Branco Fraga	UFRGS
Inovação em Docência Universitária: uma proposta de (trans) formação no processo de ensino e aprendizagem para os cursos da área da saúde na Universidade Federal de Viçosa	Rosângela Minardi Mitre Cotta	UFV
Organização Pedagógica do Trabalho Docente em Saúde	Domingo Marcolino Braile	FAMERP
Desenvolvimento de competências gerais e específicas nos vários cenários de ensino aprendizagem dos estudantes de medicina, odontologia e enfermagem: situação atual dos currículos, implantação e avaliação de metodologias ativas.	Elizabeth Francesco Daher	UFC
Ensino, saúde e desenvolvimento: rede de saberes e práticas.	Izabel Cristina Meister Martins Coelho	FPP
Inserção de tecnologias à distância combinadas com presenciais no ensino na área da saúde	Mauro Silveira de Castro	UFRGS
Tecnologias Educacionais Interativas para potencialização de Educação em Saúde.	Chao Lung Wen	USP
Formação para a docência de ensino superior na área de Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas.	Élida Azevedo Hennington	FIOCRUZ
Projeto de formação de recursos humanos no nível de mestrado e doutorado em educação para profissionais de saúde com ênfase no ensino em saúde para o SUS.	Maria das Graças Martins da Silva	UFMT
A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e construção de conhecimento.	Adriana Katia Corrêa	USP
Docência na Saúde.	Magda Lahorgue Nunes	PUCRS
Estudo da Formação do profissional de saúde no contexto de inovações curriculares, da capacitação pedagógica de professores e da integração ensino-serviço na rede SUS.	Victoria Maria Brant Ribeiro	UFRJ
Implementação do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação em Saúde (NEPES) da Faculdade de Medicina do ABC (FMABC).	Marco Akerman	FMABC
Ensino na Saúde: Caminhos para a superação dos desafios na formação profissional para o SUS.	Marta Lenise do Prado	UFSC
Avaliação do Ensino em Saúde: a formação de multiplicadores para ações de qualidade.	Eliana Martorano Amaral	UNICAMP
Educação e Saúde: bases epistemológicas e metodológicas da formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde.	José Ivo Pedrosa	UFPI
Fortalecimento do Ensino na Saúde no contexto do SUS: Uma proposta interdisciplinar da Universidade de Brasília na Região Centro-Oeste.	Gardênia da Silva Abbad	UnB

Projeto de criação da linha de pesquisa em Ensino na Saúde do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da UFG.	Nilce Maria da Silva Campos Costa	UFG
Ensino na saúde: uma proposta integradora para o Sistema Único de Saúde.	Cecília Dias Flores	UFCSPA
Integração Universidade, Serviços de Saúde e comunidade na Faculdade de Medicina de Botucatu - UNESP: Construindo novas práticas de formação e pesquisa.	Eliana Goldfarb Cyrino	UNESP
Projeto para Desenvolvimento de Linha de Pesquisa e Apoio ao Ensino na Saúde no Mestrado Profissional de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo.	Regina Maria Giffoni Marsiglia	FCMSCSP
Integração entre Universidade e Política de Saúde: Intersetorialidade e Ensino em Saúde.	Maria Isabel Barros Bellini	PUCRS
Ensino Integrado: assistência, docência e inovação em Medicina Laboratorial e Saúde.	Luís Cristóvam de Moraes Sobrinho Pôrto	UERJ
Educação e saúde na promoção à saúde da criança e do adolescente: um contexto interdisciplinar	Luciane Soares de Lima	UFPE
Estudo da relação entre o uso racional da propedêutica complementar e a prática do método clínico centrado na pessoa.	Edilberto Nogueira Mendes	UFMG
Laboratório de Pesquisas, Ensino e Gestão do Conhecimento, da Educação e do Trabalho na Saúde.	Ivana Cristina de Holanda Barreto	UFC

Fonte: CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/pro-ensino-na-saude>. Acesso em 05 nov.2017

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFBA - ESCOLA DE  
ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação Didático-Pedagógica em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na Área das Ciências da Saúde

**Pesquisador:** WILTON NASCIMENTO FIGUEREDO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88002518.8.0000.5531

**Instituição Proponente:** Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.776.594

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de tese vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, enfocando a formação didático-pedagógica, promovida por cursos de pós-graduação, lócus do desenvolvimento docente e de pesquisadores na universidade. Parte do pressuposto de que a pós-graduação stricto sensu na área das Ciências da Saúde não forma para a docência e que os componentes/atividades curriculares não correspondem às expectativas da formação didático-pedagógica. Todavia, conforme afirma o pesquisador, o diálogo com as propostas pedagógicas e acadêmicas é cada vez mais exigido dos professores, com o intuito de assumirem o papel de interlocutor nos diversos cenários de aprendizagem, privilegiando a problematização, os determinantes históricos e sociais. O estudo visa propor que a universidade trace diretrizes para a formação dos pós-graduandos na área de saúde e, possibilite uma análise nos currículos dos programas de pós-graduação, no sentido de se repensar o ensino e a formação para docência em saúde como uma das prerrogativas para o desenvolvimento e contribuições para a saúde dos brasileiros no Sistema Único de Saúde.

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 19 de Julho de 2018

Assinado por:

Daniela Gomes dos Santos Biscarde  
(Coordenador)