

Formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil

Didactic-pedagogical training in *stricto sensu* graduate programs in Health Sciences of Federal Universities in the Northeastern region of Brazil

Wilton Nascimento Figueredo¹

Aline Di Carla Laitano¹

Victor Porfírio Ferreira Almeida Santos¹

Ana Cleide da Silva Dias¹

Gilberto Tadeu Reis da Silva¹

Giselle Alves da Silva Teixeira¹

Descritores

Docentes; Educação superior; Ciências da saúde; Programas de pós-graduação em saúde; Currículo

Keywords

Faculty; Education, higher; Health sciences; Health postgraduate programs; *Curriculum*

Submetido

2 de Agosto de 2017

Aceito

18 de Setembro de 2017

Resumo

Objetivo: Identificar a distribuição dos componentes curriculares relacionados à formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde das universidades federais do Nordeste do Brasil.

Métodos: Estudo documental, descritivo e exploratório. Por meio do acesso *online* à plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mapearam-se os 122 componentes curriculares obrigatórios e optativos relativos à formação docente nos cursos de mestrado acadêmico (MA) e doutorado (DO) dos programas de pós-graduação (PPG).

Resultados: A distribuição dos componentes curriculares alusivos à formação didático-pedagógica se apresentou de forma desigual e majoritariamente de natureza optativa em detrimento das obrigatórias. Houve predomínio de ementas essencialmente direcionadas ao desenvolvimento em sala de aula desvinculadas da discussão entre teoria, epistemologia da educação e prática docente.

Conclusão: Os aspectos da formação didático-pedagógica são trabalhados insuficientemente nos currículos da pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências da Saúde no Nordeste do Brasil.

Abstract

Objective: To identify the distribution of taught components related to the didactic-pedagogical training in *stricto sensu* graduate programs in Health Sciences of federal universities in the Northeastern region of Brazil.

Methods: Descriptive, exploratory, documentary study. The 122 compulsory and optional taught components related to teaching training in the MSc courses (MA) and PhD courses (DO) of the graduate programs (GP) were mapped through the online access to the platform *Sucupira* of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

Results: The distribution of taught components related to the didactic-pedagogical training was presented in an unequal way, and most of them were optional rather than mandatory. There was a predominance of course descriptions essentially aimed at classroom development, not linked to the discussion between theory, epistemology of education, and teaching practice.

Conclusion: The aspects of the didactic-pedagogical training are insufficiently worked in the *stricto sensu* graduate programs in the area of Health Sciences in the Northeastern region of Brazil.

Autor correspondente

Wilton Nascimento Figueredo
Rua Basílio da Gama s/n, 7º andar,
40110-907, Salvador, BA, Brasil.
enfer.willfigueredo@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201700072>



¹Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Conflito de interesse: este manuscrito é parte dos estudos de doutoramento de Figueredo WN.

Introdução

O ensino em saúde vem se transformando em busca de modelos condizentes com as necessidades sociais e coerentes com as políticas de saúde vigentes. Nessa perspectiva, a formação docente se caracteriza como alternativa para transpor modelos educativos conservadores, a fim de superar o paradigma biologicista. Contudo, a fragilidade dessa formação tem sido objeto de diversas críticas, sobretudo em virtude do despreparo no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos daqueles que lecionam em espaços acadêmicos.⁽¹⁾

A formação didático-pedagógica pauta-se no desenvolvimento de conhecimentos epistemológicos, teóricos e práticos para o processo educativo. A competência pedagógica se orienta pela ciência da Pedagogia da Educação, para traçar conhecimentos teóricos e práticos que convergem para o esclarecimento do seu objeto - o fenômeno educativo.⁽²⁾ Já a didática, parte da Pedagogia, trata do processo ensino e aprendizagem, relacionando instrumentos, condições e modos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.⁽²⁾

A docência não se reduz a simples transmissão de conhecimentos, mas requer o desenvolvimento desses saberes específicos para o ser professor.⁽³⁾ Ter domínio sobre determinado conteúdo e desenvoltura para falar em público não garantem um ensino de qualidade; é necessário que esse profissional esteja adequadamente preparado para desempenhar o papel de mediador do conhecimento.

Na área da saúde, durante a graduação, os futuros profissionais são preparados para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para atuação prática, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais.⁽⁴⁾ Todavia, pouco se menciona acerca da formação necessária para aqueles que desejam seguir a carreira docente, ficando a cargo dos programas de pós-graduação.

Nesse sentido, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 66, sinalize que o preparo para a docência deva ocorrer prioritariamente nos programas de pós-graduação

em nível de mestrado e doutorado, a referida lei silencia sobre a necessidade de carga horária prática para a docência no ensino superior, além de não determinar a complementação para esse âmbito de formação.⁽⁵⁾ Ademais, concernente à recomendação da LDB, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aponta os mestrados e doutorados acadêmicos como *locus* de formação docente ao assinalar que estes têm o intuito de promover a formação de professores para o ensino superior.

Diante da ausência de determinação legal que defina como essa formação deva ocorrer, as universidades tendem a priorizar a formação de pesquisadores, em detrimento da formação de docentes, considerando que a produção acadêmica advinda das atividades de pesquisa contribui para a avaliação do desempenho dessas instituições. Com isso, ainda que a produção científica tenha grande relevância na avaliação e classificação da pós-graduação *stricto sensu*, as atividades de ensino, também importantes, ficam relegadas a segundo plano.⁽⁶⁾

Assim, no momento em que se inicia um movimento por parte de alguns cursos da graduação da área de saúde, como fisioterapia e enfermagem, propondo uma discussão sobre o processo de formação dos futuros profissionais e a consequente revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, faz-se necessário conhecer como está estruturado o ensino para a docência nos programas de pós-graduação (PPG) para incentivar e propor discussões sobre a reformulação dos currículos daqueles que são formados justamente para formar.

Diante desse cenário, este estudo objetiva identificar a distribuição dos componentes curriculares relacionados à formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde nas universidades federais do Nordeste do Brasil.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa documental, descritiva e exploratória. Os dados foram coletados na plataforma Sucupira da CAPES em janeiro de 2017.

A população foi composta pelos PPG *stricto sensu*, na área das Ciências da Saúde, das universidades federais do Nordeste do Brasil. Foram incluídos os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos; excluíram-se os de modalidade profissional, por estarem voltados à prática diária em serviço, bem como os PPG interunidades, ou seja, mestrado interinstitucional (Minter) e doutorado interinstitucional (Dinter), visto que cada um deles possui projetos pedagógicos particulares.

A metodologia seguiu as fases de identificação, seleção e elegibilidade, conforme apresentado na figura 1.

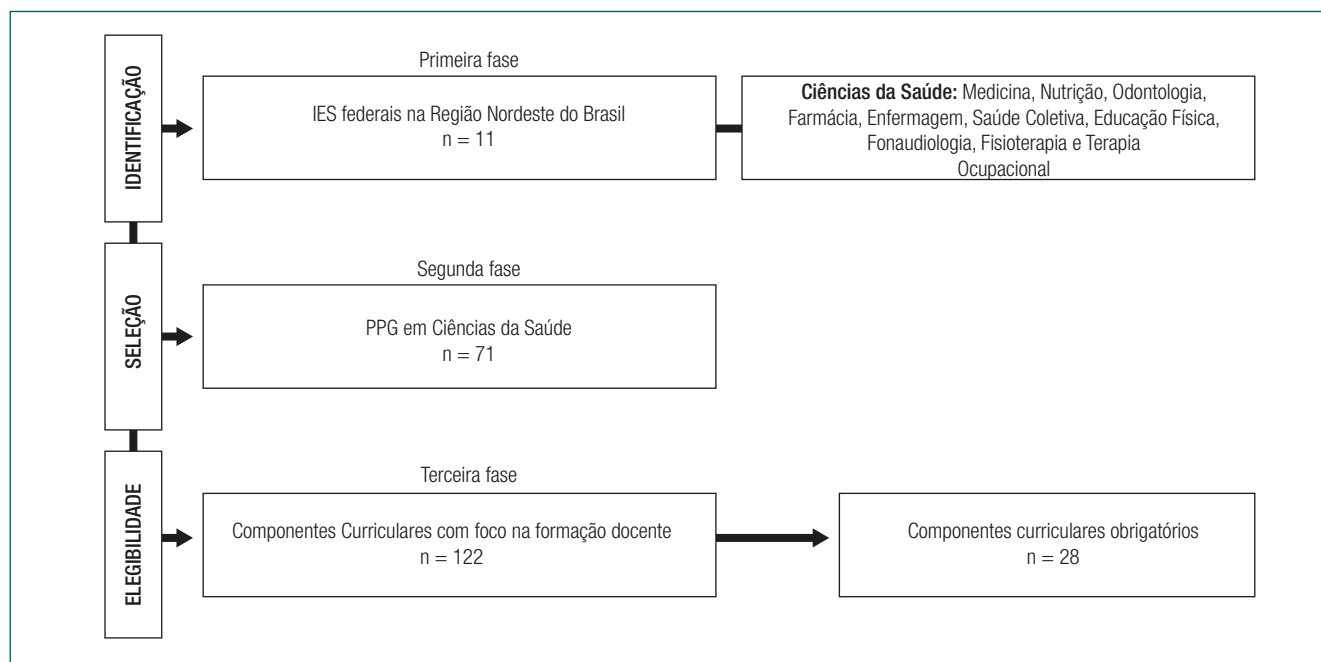
Na primeira fase foram identificadas Universidades Federais na Região Nordeste, por meio de acesso à página *online* do cadastro de instituições e cursos de educação superior do Ministério da Educação (e-MEC). A divisão das áreas básicas, subáreas e especialidades seguiu a classificação das áreas do conhecimento proposta pela CAPES.

O acesso *online* à Plataforma Sucupira, item Informações do Programa, Consultas e subitem Dados Cadastrais do Programa, permitiu compor a segunda fase e selecionar os PPG elegíveis para a consecução do objetivo proposto.

Na terceira fase, por meio do subitem Disciplinas, foram selecionados os componentes curriculares voltados para a formação de professores e eleitos os que traziam em suas ementas elementos relacionados à capacitação teórica e/ou atividade prática docente. Dentre esses elementos, destacam-se a discussão acerca da relação aluno-professor, as estratégias metodológicas e o contexto da aprendizagem.⁽²⁾

Para organização dos dados criou-se uma matriz de análise, utilizando *software Microsoft Office Excel 2013*, com as seguintes informações: “Estado”; “Universidade”; “Link site universidade”; “Cursos *stricto sensu*”; “Natureza”, “Link site PPG”, “Área de avaliação”, “Área básica”, “Áreas de concentração”, “Nome componente curricular”, “Nível”, “Disciplina obrigatória”, “Ementa” e “Vigência”. Os dados numéricos foram dispostos em tabelas, considerando frequência simples e relativa, e agrupados por instituição. Já os dados qualitativos foram classificados em dois grupos, com base na análise de conteúdo temática, a saber: formação teórica para docência e atividade prática docente.

A submissão deste estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa não foi necessária, pois foram utilizados dados secundários, oriundos de domínio público e disponíveis gratuitamente em meio eletrônico.



IES - instituições de ensino superior; PPG - programas de pós-graduação; CC - componentes curriculares

Figura 1. Fluxograma do estudo

Resultados

Atualmente existem no Brasil 63 Universidades Federais (UF), distribuídas em todas as 27 unidades federativas. Na Região Nordeste foram localizadas 11 Universidades Federais com PPG *stricto sensu* credenciados na área de Ciências da Saúde, com 70 cursos de mestrado acadêmico (MA) e 40 cursos de doutorado (DO), distribuídos em 71 PPG, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos programas de pós-graduação em Ciências da Saúde, cursos e componentes curriculares didático-pedagógicos em Universidades Federais do Nordeste

UF	PPG		Cursos		CC Didático-Pedagógico*			
	n	MA	DO	n	Obrigatório n(%)	Não obrigatório n(%)		
UFAL	4	4	1	6	3(50,0)	3(50,0)		
UFBA	9	9	7	13	2(15,4)	11(84,6)		
UNILAB	1	1	-	1	-	1(100,0)		
UNIVASF	2	2	-	4	-	4(100,0)		
UFC	7	7	6	22	9(40,9)	13(59,1)		
UFMA	6	6	3	8	3(37,5)	5(62,5)		
UFPB	4	4	4	5	2(40,0)	3(60,0)		
UFPE	15	15	9	17	1(5,9)	16(94,1)		
UFPI	5	5	1	8	1(12,5)	7(87,5)		
UFRN	11	10	7	23	3(13,0)	20(87,0)		
UFS	7	7	2	15	4(26,7)	11(73,3)		
Total	71	70	40	122	28(23,0)	94(77,0)		

UF - Universidade federal; PPG - Programa de pós-graduação; CC - componente curricular; MA - mestrado acadêmico; DO - doutorado; UFAL - Universidade Federal do Alagoas; UFBA - Universidade Federal da Bahia; UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco; UFC - Universidade Federal do Ceará; UFMA - Universidade Federal do Maranhão; UFPB - Universidade Federal da Paraíba; UFPE - Universidade Federal do Pernambuco; UFPI - Universidade Federal do Piauí; UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UFS - Universidade Federal do Sergipe; *Alguns CC didático-pedagógicos são comuns aos cursos de MA e DO, sendo computados uma única vez nesta tabela

Os nove estados da Região Nordeste contam com PPG *stricto sensu* ofertados por pelo menos uma UF. Dentre estes, Pernambuco ocupa posição de destaque, por disponibilizar 15 opções, das quais nove ofertam doutorado, seguido pelos estados do Rio Grande do Norte e da Bahia, que contam, respectivamente, com 11 e nove opções de programa, sendo oferecidas em cada instituição sete opções de doutorado. Já o estado da Paraíba, embora apresente apenas quatro opções de programa, merece destaque por oferecer doutorado em todos eles.

Com relação aos componentes que abordam a formação docente, dos 70 cursos de mestrado no Nordeste, 19 (27%) contam com disciplinas obrigatórias e 48 (69%) com optativas. Já em relação

aos 40 cursos de doutorado, apenas sete (18%) possuem disciplinas obrigatórias e 32 (80%) optativas, conforme tabela 2.

Tabela 2. Distribuição dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado quanto à oferta de componentes curriculares didático-pedagógicos

UF	Total de cursos		Cursos que ofertam componentes obrigatórios		Cursos que ofertam componentes optativos		Cursos que não ofertam componentes didático-pedagógicos	
	MA	DO	MA	DO	MA	DO	MA	DO
UFAL	4	1	2	NE	1	1	1	-
UFBA	9	7	2	1	5	6	2	1
UNILAB	1	-	NE	-	1	-	-	-
UNIVASF	2	-	NE	-	2	-	-	-
UFC	7	6	4	3	6	6	-	-
UFMA	6	3	2	1	4	2	-	-
UFPB	4	4	2	NE	2	2	-	2
UFPE	15	9	1	NE	11	8	3	1
UFPI	5	1	1	NE	5	NE	-	1
UFRN	10	7	2	1	7	5	2	1
UFS	7	2	3	1	4	2	0	0
Total	70	40	19	7	48	32	8	6

NE - não encontrado

Verificou-se predomínio de disciplinas optativas em detrimento das obrigatórias no que se refere à formação para a docência. A UFC e UFS possuem os maiores percentuais de disciplinas obrigatórias, por número de cursos, 54% e 44%, respectivamente, em oposição à UFPE que, mesmo contando com o maior número de cursos, oferta a disciplina na modalidade obrigatória em apenas um (4%) destes.

Cabe ainda salientar que o número de cursos de mestrado e doutorado sem qualquer disciplina relacionada à prática docente foi inferior ao de disciplinas ofertadas em todas as instituições, sendo o maior percentual encontrado na UFPB (25%).

Quanto aos componentes curriculares obrigatórios que abordam a formação didático-pedagógica, 17 (60,7%) possuem ementas direcionadas para a prática e desenvolvimento em sala de aula. Como principais títulos dessas disciplinas, foram identificados: “estágio de docência” e “tirocínio orientado”. Os outros 11 (39,3%) componentes estão voltados

para a teoria e epistemologia da educação, com os principais títulos de ementas: “metodologia do ensino superior” e “didática do ensino superior”.

Discussão

Os resultados descritos apresentam um panorama das instituições de ensino superior federais (IESF) do Nordeste na área de Ciências da Saúde e evidenciam a fragilidade da formação docente nesses espaços. Assim, salienta-se a necessidade de discussão sobre essa prática e criação de estratégias para mudanças curriculares nos referidos programas.

A presença de PPG *stricto sensu* em pelo menos uma universidade federal em todos os estados configura-se como fato importante e denota uma mudança no campo da educação superior, pois ao expandir os cursos para diversas regiões, o acesso é ampliado, possibilitando reduzir o deslocamento de pessoas para outras unidades federativa.

Nesse sentido, estudo demográfico realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos aponta que, no período de 1996 a 2014, os Programas de Mestrado e Doutorado na área de Ciências da Saúde apresentaram, respectivamente, crescimento de 105% e 109%, porém ainda estão abaixo da média nacional, quando consideradas todas as áreas do conhecimento, as quais tiveram crescimento de 205% e 210,2% em ambas as modalidades, respectivamente. Demonstrou ainda aumento de aproximadamente 700% no número de programas de doutorado na área da saúde nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, valor muito superior quando comparado ao crescimento observado em todo o país (210%).⁽⁷⁾

O aumento no número de cursos e vagas de pós-graduação *stricto sensu* na região nordeste, certamente, vem contribuindo para melhorar a titulação dos docentes, sobretudo daqueles inseridos nas universidades onde os cursos estão localizados, favorecidos pela oferta dos cursos em seu próprio local de trabalho.

Cabe ainda ressaltar que a existência de PPG se apresenta como fator de incremento para a produção científica de uma área, considerando que o

desenvolvimento de pesquisas é fortemente estimulado por programas de mestrado e doutorado, os quais centram seus objetivos prioritariamente na formação de pesquisadores, em detrimento da formação docente. Como a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* está relacionada a critérios de produtividade, com enfoque nos pesquisadores e líderes de grupos de pesquisa, a produção científica é essencialmente reconhecida e valorizada.⁽⁸⁾

Nessa perspectiva, apesar dos benefícios resultantes da produção científica e sólida formação para a pesquisa nos PPG de mestrado e doutorado, há de se assinalar que, em geral, esses cursos capacitam pesquisadores despreparados para a docência, o que representa um paradoxo, dado o elevado número de egressos que seguem para a carreira docente.⁽⁸⁾

Com relação à oferta de disciplinas que guardam relação com o desenvolvimento da formação docente, verificou-se fragilidade de abordagem desse conteúdo nos componentes curriculares nos cursos de pós-graduação. Embora não exista uma legislação específica que norteie e determine a formação de professores, os ambientes educacionais dos mestrados acadêmicos e doutorados ainda são os mais propícios para o aperfeiçoamento dessa competência.

Na LDB/1996, a pós-graduação *stricto sensu* é descrita como principal ambiente de preparação de professores de nível superior e, mesmo com suas atualizações até o ano de 2016, essa determinação permanece inalterada na referida lei.⁽⁹⁾ Já o Plano Nacional de Pós-Graduação⁽¹⁰⁾ vigente omite considerações acerca desse tema, diferindo do plano anterior, que continha orientações coerentes com a LDB/1996. Dessa forma, não sendo proposta qualquer transferência de responsabilidade ou alterações relacionadas à necessidade de capacitação didático-pedagógica de professores, é válido que os cursos de mestrado e doutorado mantenham o foco não apenas na formação de pesquisadores, mas, também, de formação de professores para o ensino superior.

Nesse sentido, diante da ausência de leis que legitimem a formação pedagógica necessária, uma estratégia seria investir em discussões envolvendo universidades e órgãos como a CAPES para construção de ordenamento legal que incentive a formação didático-pedagógica no ensino superior.⁽¹¹⁾

Destaca-se que, mesmo se considerada a assertiva de que os cursos de mestrado e doutorado têm por objetivo primordial a formação de pesquisadores, ainda assim seria coerente com a demanda do mundo do trabalho a oferta de, pelo menos, disciplinas optativas voltadas para o preparo de professores, uma vez que grande parcela dos mestres e doutores exerce atividade docente.⁽¹²⁾ Nesse sentido, os resultados desta pesquisa demonstram desvalorização da formação pedagógica direcionada à prática docente, ao apontarem um número significativo de cursos que não abordam qualquer disciplina voltada para esse campo do conhecimento.

Salienta-se que as informações relativas à organização curricular, bem como os objetivos formativos, divergem também dentro das próprias universidades, conforme as propostas dos PPG de cada área. No entanto, essas particularidades não serão discutidas no âmbito deste estudo, podendo ser objeto de estudo de futuras investigações.

Outro ponto passível de discussão diz respeito à classificação dos componentes curriculares com base na interpretação do conteúdo das suas ementas. Dos 26 componentes obrigatórios para os cursos de mestrado e/ou doutorado, cerca de 60% apresentavam, em suas ementas, atividades relacionadas ao exercício prático da docência, não estando descrita com clareza a formação teórica associada. A qualificada atuação docente requer conhecimentos que ultrapassam a formação específica e experiência profissional, sendo necessário o desenvolvimento de saberes pedagógicos.⁽¹³⁾ Trata-se de um domínio que só pode ser alcançado mediante reflexão e atuação intencional da prática educativa, sustentada por capacitação didático-pedagógica que prepare adequadamente aqueles que ensinam ou irão ensinar.⁽¹⁴⁾

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. A atuação docente não se limita à repetição de práticas aprendidas durante a vida acadêmica; trata-se de uma atividade que possui uma dimensão teórico-prática que demanda preparação cautelosa, formação densa e aquisição de conhecimentos específicos para o ensino.⁽⁸⁾ As-

sim, o docente deve dominar conceitos didáticos e pedagógicos e o processo ensino-aprendizagem, de modo a exercer a docência de forma crítica e transformadora, e não apenas como mero transmissor do conhecimento.⁽¹⁵⁾

A educação para a formação de profissionais na área da saúde apresenta-se como propulsora de mudanças ao fornecer subsídios para a construção do saber e agir profissional. Assim, cabe às instituições de ensino superior, reconhecidas como produtoras de conhecimento, a complexa atribuição de formar profissionais capacitados para intervir nas necessidades sociais. Entretanto, o cenário atual evidencia um ensino superior frágil e deficiente, incapaz de formar profissionais imbuídos da competência esperada para atender às demandas da sociedade. A fragilidade da qualidade universitária manifesta-se como multifatorial, permeada por aspectos econômicos, sociais e institucionais,⁽¹⁶⁾ podendo ser justificada por racionalização de recursos, mercantilismo e carência de planejamento estratégico adequado às políticas públicas e contexto vigentes.⁽¹⁷⁾

Conclusão

Os dados obtidos demonstraram que, os cursos de mestrado acadêmico e doutorado da pós-graduação *stricto sensu* da área de Ciências da Saúde no Nordeste do Brasil, não habilitam ao desenvolvimento da formação didático-pedagógica do futuro professor de ensino superior. Os componentes curriculares e suas ementas relacionados à formação docente, quando pouco presentes e de natureza não obrigatória, constam como deficitários para promoção da profissionalização docente.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado de Figueredo WN. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa de doutorado de Dias ACS. À Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia pelo auxílio financeiro derivado do Programa de Apoio à Publicação Científica.

Colaborações

Figueredo WN colaborou na concepção, delineamento da pesquisa, redação, análise, interpretação dos dados, revisão crítica do artigo e aprovação final da versão a ser publicada. Laitano ADC contribuiu no delineamento da pesquisa, redação, análise, interpretação dos dados, revisão crítica do artigo e aprovação final da versão a ser publicada. Santos VPFA e Dias ACS cooperaram na redação, análise, interpretação dos dados, revisão crítica do artigo e aprovação final da versão a ser publicada. Silva GTR e Teixeira GAS participaram da revisão crítica relevante do conteúdo intelectual e aprovação final da versão a ser publicada.

Referências

- Longhi AL, Bermudez GM, Abensur PL, Ruiz-Moreno L. [Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora]. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18(51):759-69. Spanish.
- Libâneo JC. *Didática*. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2013.
- Franco MA. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ Pesqui*. 2015; 41(3):601-14.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer nº 1.133 de 7 de outubro de 2001. Dispõe as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação de Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Odontologia [Internet]. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2001. [citado 2017 Jan 14]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>.
- Menegaz JC, Backes VM, Cunha AP, Francisco BS. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. *Saúde Transform Soc*. 2013; 4(4):92-9.
- Vieira FM, Fukaya RJ, Kunz I. Determinantes das atividades de pesquisa e pós-graduação nas universidades federais brasileiras. *RBPB*. 2015; 12(29):625-46.
- Centro de Gestão e Estudos Estratégico (CGEE). *Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília (DF): CGEE; 2016. 348p.
- Oliveira HB, Moro LS, Santos PP, Silva WR. A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: Os casos UFU e UFMG. *Poiesis Pedagógica*. 2012; 9(2):3-19.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Internet]. Brasília(DF): Ministério da Educação; 1996. [citado 2017 Set 1]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020* [Internet]. Brasília (DF): CAPES; 2010. [citado 2017 Set 1]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>.
- Correa GT, Carbone TR, Rosa MF, Marinho GD, Ribeiro VM, Motta JI. Uma análise crítica do discurso de preceptores em processo de formação pedagógica. *Pro-Posições*. 2015; 26(3):167-84.
- Freitas MA, Cunha IC, Batista SH, Rossit RA. Teaching in health: perceptions of graduates of a nursing specialization course. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(57):427-36.
- Barros CM, Dias AM. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. *Rev Educ Questão*. 2016; 54(40):42-74.
- Silva GM, Rivas NP, Marques MA, Conte KM. A pós-graduação como locus da formação docente para o ensino superior: diálogos entre didática e currículo. *Rev Port Pedagóg*. 2015; 49(2):55-74.
- Freitas DA, Santos EM, Lima LV, Miranda LN, Vasconcelos EL, Nagliate PC. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(57):437-48.
- Reis FJ, Panúcio-Pinto MP, Vieira MN. Planejamento educacional. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 2014; 47(3):280-3.
- Corrêa LZ, Santos NC, Kobi MC. Expansão dos cursos de graduação em enfermagem em Mato Grosso: implicações e desafios. *Rev Eletr Enf*. 2014; 16(4):744-53.