

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO**

MARILIA FERRANTI MARQUES SCORZONI

**O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação
em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura**

Ribeirão Preto

2012

MARILIA FERRANTI MARQUES SCORZONI

**O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação
em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura.**

Dissertação apresentada à Escola de
Enfermagem de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título Mestre em Ciências, Programa de
Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e
Formação de Recursos Humanos

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vilella
Bueno**

Ribeirão Preto

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Scorzoni, Marilia Ferranti Marques.

O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura; orientadora Sonia Maria Villela Bueno. – Ribeirão Preto, 2012.

73F.; 30cm.

Dissertação (Mestrado) apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2012.

1. Educação de Pós-graduação em Enfermagem.
2. Docente de Enfermagem. 3. Ensino.

I. Sonia Maria Villela Bueno, II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SCORZONI, Marilia Ferranti Marques.

O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura.

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título Mestre em Ciências, Programa Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em/...../.....

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos amores da minha vida, João Pedro e Giulia, que me permitem vivenciar a forma mais sublime de amor, em toda sua grandeza. Vocês são o motivo maior da minha força e fé nesta vida.

Ao Adilson, meu esposo, amigo e, eterno namorado, com toda minha gratidão, admiração e amor. Pelo apoio incondicional, de sempre, e por tudo que vivemos juntos.

Aos meus amados Pais, João e Sonia, e, aos meus avós Eugênio (in memoriam) e Maria Aparecida, por todo amor e dedicação a mim dispensado. Vocês me permitiram vivenciar desde cedo exemplos de respeito, cumplicidade, solidariedade, dignidade e amor, que norteiam meu crescimento. Não conseguiria chegar até aqui sem vocês. Minha eterna admiração e gratidão!

AGRADECIMENTOS

“Um galo sozinho, não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos...”.

João Cabral de Mello Neto

A Deus por todas as bênçãos que derramou em vida: meus pais, meus filhos, meu marido, meus avós, meu irmão, meus amigos e, por me conduzir com resiliência e serenidade nos caminhos que escolhi trilhar.

A querida Profa. Dra. Sonia Maria Villela Bueno, por poder desfrutar de momentos sempre muito agradáveis na sua presença e por tê-la como orientadora que, muito além de nos possibilitar alavancar nos conhecimentos científicos, nos congratula com conhecimentos para a vida. As palavras são muito pouco, para retribuir tudo que você faz por nós!

A Profa. Dra. Cássia Nagasawa Tiêmi Ebisui e a Profa. Dra Elaine Filomena Paiva Assolini, pelo cuidadoso acompanhamento desde o exame de qualificação, meu respeito e admiração. Muito Obrigada!

A bibliotecária Ângela Lucato pelo acompanhamento atencioso e orientação durante as buscas nas bases de dados.

Ao meu irmão, Matheus e, a minha cunhada Renata pelo apoio, amizade, carinho, e por me ajudar nas horas difíceis.

A minha sogra Eloísa e ao meu sogro Adilson pela ajuda nos momentos de “socorro”.

A todos os amigos que conquistei na minha trajetória profissional no SEBCOC, com os quais compartilhei a alegria do ensinar/aprender, em especial a minha eterna assistente Vilma Zarotti Severino.

Ao Elton Carlos de Almeida, pela amizade e companheirismo, por estar sempre presente e, me nortear nesta trajetória, principalmente no percurso metodológico.

Ao José Renato Gatto Junior, pela amizade, pela oportunidade de compartilhar conhecimentos, e por me ajudar nas traduções deste estudo.

A todos os amigos que conquistei durante esse ano na EERP, Elaine, Elton, Evellyn, Mara, Delaine, Valéria, Fátima, José Renato, Társia, e aos orientandos da Prof. Sonia, que partilharam desta trajetória: Sabrina, Janaina, Sara, Larissa, Gisele.

Aos meus amigos de longa data Elisabete Moretti Pereira e Benedito Pereira, pela amizade e pelo apoio em todos os momentos.

A Camila Ferreira Gomes Restini, pela amizade e por acreditar sempre nas minhas possibilidades.

A todo pessoal da Secretaria do DEPCH e todos da Secretaria da Pós-graduação, muito obrigado pela atenção.

E finalizando a todas as pessoas, que direta ou indiretamente me ajudaram nesta trajetória, tornado-a possível! Minha eterna gratidão.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

SCORZONI, M.F.M. **O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura.** 2012. 73f. Dissertação (Mestrado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2012.

A formação pedagógica para a docência universitária no âmbito da pós-graduação stricto sensu enfrenta desafios. Os espaços para tal formação mostram-se reduzidos na universidade. A prioridade dada à formação para a pesquisa reforça a necessidade de valorizar a docência, bem como sua formação no âmbito da pós-graduação. Discute-se centralmente a importância dos conhecimentos específicos, articulados com os pedagógicos de modo que estes tragam subsídios para o professor atender mais plenamente às necessidades formativas. O estudo objetivou então, fazer uma reflexão sobre a percepção do pós-graduando acerca da formação docente, considerando os novos paradigmas que se instalam no campo da educação e da saúde. Trata-se de revisão sistemática da literatura, cujo objetivo foi levantar dados sobre o processo de formação docente na pós-graduação em Enfermagem considerando a importância de sintetizar e categorizar os estudos primários, realizados no Brasil no período de 2000 a 2012, sobre o assunto em apreço. A amostra foi constituída por dez estudos dos quais indentificou-se as situações-limites através da fala dos pós-graduandos com relação à formação pedagógica para a docência no ensino superior. Nota-se que os espaços destinados ao ensino na pós-graduação são incipientes para atender a demanda da formação docente. Contudo muitos pós-graduandos identificaram como espaços para a formação pedagógica, a existência de algumas disciplinas que fundamentam as questões relativas ao ensino e aprendizagem, além da reflexão sobre paradigmas que identificam posturas e características docentes, entre outros aspectos, bem como o Programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE), como uma oportunidade relevante de aproximação com as questões mais amplas que dizem respeito ao processo do ensino superior e seus desafios no século XXI.

Palavras-chave: Educação de pós-graduação em enfermagem; docente de enfermagem; ensino.

ABSTRACT

SCORZONI, M.F.M. **The space of teacher education and the training programs of nursing graduate.** 2012. 73f. Master thesis, School of Nursing in Ribeirão Preto, University of São Paulo, Brazil, 2012.

The pedagogical preparation for university teaching in the post-graduate programs faces challenges. Spaces for this development turned out to be very limited at university. The priority given to research training reinforces the need to enhance the professorship as part of their graduate program. It discusses the importance of expertise, articulated with the pedagogical knowledge so that it is beneficial for the teacher to more fully meet preparation needs. Then, the study aimed to reflect on the perception of the graduate student about teacher education, considering the new paradigms settled in education and health. This is a systematic review of the literature, whose goal was to collect data about the process of teacher education in graduate nursing, considering the importance of categorizing and synthesizing primary studies carried out in Brazil from 2000 to 2012, on the subject in appreciation. The sample consisted of ten studies which identified the limit situations through the speech of graduate students regarding pedagogical preparation for teaching in higher education. Note that the spaces for teaching in graduation are incipient to meet the demands of education. Yet, many graduate students identified as main spaces for exercising teaching knowledge, the existence of some courses concerning issues related to teaching and learning, and reflecting on paradigms that identify pedagogical postures and faculty characteristics, as well as Brazilian Improving Teaching Program, as a significant opportunity for rapprochement with the broader issues that concern the process of higher education and its challenges in XXI century.

Key words: Postgraduate Nursing Education; Faculty of Nursing; Faculty of Nursing Practice.

RESUMEN

SCORZONI, M.F.M. **El espacio de formación de profesores en los programas de posgrado en enfermería** 2012. 73f. Disertación (Maestría) Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, 2012.

La formación pedagógica para la enseñanza universitaria en los programas de posgrado se enfrenta a desafíos. Espacios para la formación de este espectáculo hasta reducirse a la universidad. La prioridad dada a la formación para la investigación refuerza la necesidad de mejorar la enseñanza y la formación como parte de su posgrado. Se discute la importancia de la experiencia de forma centralizada, articulada con la enseñanza a fin de que traerá beneficios para el profesor para satisfacer más plenamente las necesidades de capacitación. El objetivo del estudio luego de reflexionar sobre la percepción acerca de la formación de docentes de posgrado, teniendo en cuenta los nuevos paradigmas que se depositan en la educación y la salud. Se trata de una revisión sistemática de la literatura, cuyo objetivo era recoger datos sobre el proceso de formación de los docentes de posgrado en enfermería considerando la importancia de clasificar y sintetizar los estudios primarios realizados en Brasil desde 2000 hasta 2012, sobre el tema en agradecimiento. La muestra constó de diez estudios que indentifico e la situación límite a través del habla de los estudiantes de postgrado en materia de formación pedagógica para la enseñanza en la educación superior. Teniendo en cuenta que los espacios para la docencia en la universidad son incipientes para responder a las demandas de formación del profesorado. Sin embargo, muchos estudiantes graduados indentificado como espacios para la formación del profesorado, la existencia de algunas disciplinas que sustentan las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y reflexionar sobre los paradigmas que identifican las posturas y las características de la facultad, entre otras, así como el Programa de Mejoramiento educación (PAE), como una gran oportunidad para un acercamiento con las cuestiones más amplias que afectan al proceso de la educación superior y sus retos en el siglo XXI.

Palabras clave: Educación de Postgrado de Enfermería; Profesorado de Enfermería; Práctica del Profesorado de Enfermería.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cursos Mestrados/Doutorados Reconhecidos pelo Ministério da Educação....	34
QUADRO 2 - DeCS, MeSH, Palavras-chave e/ou termos livre util utilizados nas estratégias de busca nas bases de dados e nos portais de busca	44
QUADRO 3 - Quantidade de artigos selecionados	45
QUADRO 4 - Artigos de periódicos encontrados sobre Formação docente no âmbito da pós-graduação.....	51
QUADRO 5 - Ideias Centrais, Situação Limites e categorias referentes à formação docente na Pós-graduação em Enfermagem	52
QUADRO 6 - Síntese das Categorias encontradas e respectivos artigos.....	54

LISTA DE SIGLAS

CAESOS	Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual, Educação Preventiva em Sexualidade, DST, AIDS, Drogas e Violência.
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
SUS	Sistema único de Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
MeSH	Medical Subject Headings
BDB	Bases de Dados Bibliográficos
LILACs	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
BDENF	Base de Dados em Enfermagem
ERIC	Centro de Educação de Informações sobre Recursos
NCBI	National Center for Biotechnology Information
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
PID	Programa de Iniciação a Docência

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
2 OBJETIVO	20
3 REVISÃO DA LITERATURA	21
3.1 Desvelando cenários.....	21
3.2 Profissão docente: Refletindo sobre o ser professor.....	23
3.3 Trajetória histórica do exercício da docência no Brasil e suas implicações para o modelo vigente de formação no âmbito da pós-graduação	25
3.4 Docência universitária em saúde/enfermagem: contextualizando os novos paradigmas de formação	30
3.5 Um panorama da Pós-graduação em Enfermagem no Brasil.....	32
4 METODOLOGIA.....	38
4.1 Tipo de pesquisa.....	38
4.2 Etapas do processo de revisão sistemática	39
4.3 Definição da questão norteadora: construindo o protocolo segundo JOANNA BRIGGS.....	40
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
7 REFERÊNCIAS	66
ANEXO.....	73

APRESENTAÇÃO

“Mais do que ser professor, é ser educador”.
(Bueno, 2009)

O presente estudo originou-se da necessidade de busca, compreensão e fundamentação sobre o processo de formação pedagógica para a docência universitária na área da saúde/enfermagem. A inquietação a respeito da docência, e dos saberes que constituem a prática pedagógica no contexto da universidade manifesta-se, desde nossa graduação.

Então, em 2009, buscando ampliar os referenciais teóricos e práticos, a respeito das questões didático-pedagógicas iniciamos nosso trabalho junto ao grupo de pesquisas Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual - Educação Preventiva em Sexualidade, DST, AIDS, Drogas e Violência (CAESOS) na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP), atuando na linha de pesquisa Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos. A participação nesse grupo nos possibilitou compreender, de forma bastante expressiva, a articulação educação/saúde e, fomentou ainda mais, nosso interesse em investigar o processo de formação pedagógica para a docência de nível superior na Enfermagem.

Durante nossos estudos, neste grupo de pesquisas, muitas discussões foram fomentadas a partir das experiências que cada um trazia do seu cotidiano profissional. Assim, como o nosso grupo se constitui efetivamente de profissionais da área da saúde e da educação, as questões referentes à formação e ao preparo dos docentes para atender as demandas específicas destas duas grandes áreas, eram recorrentes em nossas reuniões.

Contudo, pensamos que, talvez, fosse pertinente criar um espaço para compartilharmos nossos estudos e viabilizar a participação de alunos, pós-graduandos e demais profissionais que se interessam pela temática. Propusemos-nos, então, a organizar em 2010, a I Jornada de Formação docente. O evento nos permitiu estar, ainda mais, próximo de nosso objeto de estudo.

A participação neste grupo, bem como o contato com a Universidade e nossas experiências profissionais no campo da docência, contribuíram de forma singular para o amadurecimento e compreensão da dimensão da docência universitária e de suas implicações para a atuação profissional do enfermeiro.

Dentro deste contexto idealizamos, em um primeiro momento, uma pesquisa que buscasse identificar a percepção dos professores a respeito da formação pedagógica para a docência universitária. Porém ao ingressar, como aluno regular, e cursar algumas disciplinas da pós-graduação notamos a ansiedade dos alunos a respeito da formação para a docência. Grande parte desses alunos são bacharéis em sua área de atuação, não possuem experiência com a docência, e desconhecem os saberes científicos do que seja o processo de ensino aprendizagem. Contudo ao concluírem a pós-graduação pretendem seguir carreira docente.

Durante essas aulas, por meio de conversas informais, os alunos relatavam uma preocupação com os aspectos didáticos pedagógicos e com a sua formação para a atuação docente afirmando, de forma quase unânime, que os espaços destinados às questões do ensino, na pós-graduação, lhes parecem incipientes. Assim, nossa experiência, como aluno, no âmbito da pós-graduação nos permitiu observar que embora exista a oferta de disciplinas voltadas para as questões da docência universitária, e o Programa de Aperfeiçoamento de ensino (PAE) que aproximam os alunos das questões referentes ao ensino, esses espaços necessitam ser ampliados, demandando outras oportunidades complementares.

Então, com base nos estudos de alguns autores (PIMENTA, 2002; ANASTASIOU, 2001; CUNHA, 2006; BATISTA, 2008) é possível fundamentar a ansiedade dos pós-graduandos com relação à docência, considerando-se o fato de que o aprender e o ensinar durante a pós-graduação tem sido secundarizados. A formação não está voltada para a docência. Privilegia-se a pesquisa delegando o ensino, muitas vezes, ao segundo plano.

Foi a partir da experiência e da reflexão, sobre o tema em questão, que definimos dar outro foco à nossa pesquisa. Foi, aí então, que nosso estudo se definiu. A pesquisa passou a ter por objetivo identificar na literatura, através da revisão sistemática, a percepção do pós-graduando em Enfermagem sobre o processo de formação pedagógica para a docência.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. A docência universitária apresenta-se como uma temática importante em um momento de transformação no ensino de Enfermagem caracterizado por mudanças curriculares e metodológicas. Entretanto, para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência, bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade (BATISTA, 2008).

Não obstante, a educação e a Saúde são espaços de produção e aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento humano. Há uma interseção entre estes dois campos, tanto em qualquer nível de atenção à saúde quanto na aquisição contínua de conhecimentos pelos profissionais de saúde. Assim, estes profissionais utilizam, mesmo inconscientemente, um ciclo de ensinar e aprender (PEREIRA, 2003). De acordo com Kodato (2012) é preciso, neste contexto, considerar que em toda ação terapêutica há uma vertente pedagógica, assim como em toda ação pedagógica há uma vertente terapêutica (informação pessoal)¹.

Desta maneira, a interface educação/saúde se contextualiza nas relações de ensino-aprendizagem, considerando todos os atores envolvidos. Faz-se, então, necessário pensar a formação dos profissionais envolvidos neste ciclo, considerando que uma das grandes inquietações que perpassam os debates na Universidade sobre a Educação no Ensino Superior é a questão da formação de recursos humanos para a docência. Na Enfermagem, isto não é diferente. Há profunda inquietação quanto a formação de enfermeiros para atuarem no processo ensino-aprendizagem. Dentro desse contexto, a postura do professor ganha espaço crucial, demandando compreender que a tendência pedagógica progressista, traz significado relevante à medida que é compreendido que os tempos de hoje são outros. É preciso transformar a realidade tendo em vista existir atualmente, entre outros aspectos, um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente a procura de agentes criativos, reflexivos, competentes, críticos, problematizadores e ágeis.

Assim, o ensino superior em Saúde/Enfermagem tem sido palco de muitas discussões acerca da demanda por novas formas de trabalhar o conhecimento dentro de uma perspectiva

¹ Informação fornecida pelo Prof. Dr. Sérgio Kodato (FFCLRP-USP), na conferência de abertura do VIII Congresso Nacional de Educação Preventiva em Sexualidade, DST, AIDS, Drogas e Violência, em 26/10/2012, na EERP-USP.

crítica- reflexiva centrada na integralidade em concordância com os princípios e diretrizes da Promoção da Saúde (PEREIRA, 2003).

Porém, a tendência tecnicista que se instalou no campo educacional vem influenciando a formação dos profissionais da Saúde/Enfermagem, onde se observa a ênfase dada aos procedimentos e técnicas centradas em ações curativas. É importante salientar que essa ideia curativa e não preventiva, ou seja, de preocupação com a doença e não com a saúde, caracterizou a enfermagem em seus primórdios. As primeiras práticas de saúde relacionadas ao cuidar, enfatizavam o conhecimento dos meios de cura (SCORZONI; GOMES; BUENO, 2010).

Esse paradigma curativo, em uma perspectiva histórica, reduz o processo saúde-doença à sua dimensão anatomofisiológica, excluindo as dimensões histórico-sociais, como a cultura, a política e a economia e, conseqüentemente, localizando suas principais estratégias de intervenção no corpo doente (MATTA, 2009).

Assim, embora o ensino da Enfermagem, tem sido caracterizado pelas constantes discussões de propostas pedagógicas e implementação de mudanças curriculares, no sentido de contemplar os pressupostos da integralidade na formação de recursos humanos na área da saúde, ainda é marcante o modelo médico/hospitalar no ensino de graduação (ALMEIDA, 1997).

A superação do modelo biologicista, centrado na doença, e portanto, na prática curativa, para uma estratégia que envolva o ser humano, que seja centrado na saúde, e por consequência, na prática promocional da saúde, envolve em seu cerne, a formação dos trabalhadores da área da saúde. Todavia, o processo de formação que objetiva proporcionar um processo dialógico de ensino-aprendizagem, requer a adoção de um modelo educativo e de perspectivas pedagógicas que superem a mera transmissão de conhecimentos e que levem os profissionais a extraírem das situações complexas e contraditórias de seus exercícios diários profissionais a possibilidade de superação de obstáculos e de construção de novas experiências (SOUZA, 2009).

Sendo assim, faz-se mister levar em consideração que, haja vista à mudança paradigmática pela qual passa a educação e a saúde, vive-se a urgência do desvelamento de novas práticas educativas que se justificam pela inconsistência dos modelos tradicionais, considerados incipientes para atender as demandas específicas de formação que privilegiam os pressupostos da promoção da saúde (COSCRATO, 2008).

Por vez, vale ainda ressaltar, que as escolas de Enfermagem têm se preocupado com as questões referentes à visão integral do ser humano, atentando para a importância da

integração das ciências humanas na grade curricular, procurando levar formação para os alunos que contemple os pressupostos da ética, da filosofia, da sociologia, da antropologia, além dos aspectos biológicos, entre outros. Isso se configura através dos processos educativos existentes no currículo vigente. Neste sentido, há investimento significativo para os aspectos psicológicos e didático-pedagógicas, no desempenho da função educativa do enfermeiro, no nível de bacharelado e licenciatura, bem como na pós-graduação.

Neste sentido depreende-se a consolidação de espaços de formação pedagógica que favoreçam o enfrentamento destes novos paradigmas. A concretização desse desafio exige tomar como foco de reflexão e problematização o trabalho e formação docente no âmbito da pós-graduação em Enfermagem com a perspectiva de qualificar a formação profissional de nível superior.

Nesta perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. (CUNHA, 2004). Contudo, quando se discute a prática cotidiana do professor universitário e o seu percurso acadêmico é possível, segundo Fernandes (2001), verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor.

Observa-se, então, que grande parte dos profissionais que exercem o magistério universitário não tem a devida formação para a docência. Muitos são profissionais de sucesso na área específica do seu curso de bacharelado, mas não dominam o referencial pedagógico necessário ao desempenho da sua ação na sala de aula (ZABALZA, 2004) Essa prática, que tem sido cotidiana nas universidades, vem despertando inquietações e preocupação com relação à formação para a docência, já que surgem paradigmas pedagógicos que procuram trabalhar os percalços da contemporaneidade, tomando como foco das atenções as questões que envolvem a problematização para a busca de solução dos problemas emergenciais da realidade social.

Os propósitos dos cursos de mestrado e doutorado apontados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estão voltados para o desenvolvimento científico-tecnológico, assim como ao preparo para a docência.

Todavia, observa-se, na atualidade, que os mestres e doutores são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas, mas estão menos preparados para exigências próprias da educação em nível superior embora se compreenda que a docência universitária tem seus conhecimentos e condições específicas e, portanto, seu âmbito determinado de conhecimento.

Ela requer uma preparação específica para o seu exercício, como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os profissionais devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções (BATISTA, 2008; PIMENTEL, 2007).

Assim, a formação do professor universitário deve ser repensada a partir de três competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma determinada área de conhecimento, ter domínio na área pedagógica e exercer a dimensão política do ato de ensinar (MASETTO, 2001). Ou seja, os cursos de pós-graduação devem favorecer processos de formação que articulem os conhecimentos básicos da área e os fundamentos dos vários aspectos que envolvem o ensino- aprendizagem, bem como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e a interdisciplinaridade.

A docência universitária se encontra, então, frente a novos desafios onde é imprescindível repensar a formação e a prática pedagógica em um contexto de transição paradigmática. A profissão docente demanda, pois, capacitação que, além das competências específicas da profissão requer, portanto, domínio pedagógico e consciência da dimensão política do ensino superior.

O fazer docente, desprestigiado pela visão organizacional de universidade precisa ser revalorizado e a pesquisa necessita de uma resignificação quanto a sua relevância social. Dentro desse contexto de transformação, humanização e reformulação de ensino e da análise crítica da prática pedagógica, faz-se necessário a utilização de estratégias pedagógicas que conduzam à aprendizagem significativa, à consciência crítica e à transformação.

No entanto, novos paradigmas educacionais vêm sendo discutidos na universidade como forma de enfrentamento a essas questões. Mas ainda há muito a se fazer para que a universidade reconstrua o processo de formação docente que contemple abordagens progressistas e crítico reflexiva sobre as questões de educação.

Faz-se, assim, necessário compreender o processo de formação pedagógica para a docência, através da percepção dos pós-graduandos em Enfermagem, com o intuito de identificar os aspectos formativos que permeiam esse processo.

A busca da literatura, neste sentido, pode nos auxiliar na compreensão desses achados, nos permitindo responder ao objetivo traçado no presente estudo.

2 OBJETIVO

- Diante deste contexto da pós-graduação brasileira objetiva-se, neste trabalho, fazer uma reflexão sobre a percepção do pós-graduando acerca da formação docente, considerando os novos paradigmas que se instalam nas áreas da educação e da saúde. Propomos, então, levantar dados através da revisão sistemática da literatura, sobre o processo de formação docente na pós-graduação em Enfermagem considerando a importância de refletir, analisar, organizar, categorizar e sintetizar os estudos primários, realizados no Brasil no período de 2000 a 2012, sobre o assunto em apreço.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Desvelando cenários...

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como relativo quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Sendo assim, espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o curso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2006).

Contudo, os constantes e importantes debates e estudos sobre a docência para o ensino superior, particularmente sua formação, sejam no âmbito nacional ou internacional, têm em comum a premissa de que não basta ter o domínio de conteúdo específico para saber ensiná-lo. Ser professor demanda ir muito além das características historicamente consolidadas por um ensino tecnicista e pela exclusiva transmissão de conhecimentos. É necessário que o professor tenha formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, desenvolvendo assim, as competências profissionais de um educador (IMBERNON, 2004).

Assim, formar professores universitários pressupõe compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2006).

Segundo Marilena Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade. Então, compreender o contexto atual da educação universitária implica conhecer os processos de mudança sociais e históricos que constituem os pressupostos da formação docente.

Isto posto, depreende-se que a universidade está inserida em uma sociedade que, durante sua história, vem sofrendo mudanças sociais, econômicas e políticas. Então, a solidificação do modo de produção capitalista e a reforma do Estado na década de 1990 foram transformações propulsoras de mudanças sofridas pela universidade.

Neste período ocorreu o mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, a transição de seu status de identidade pública, para o de identidade mercantil. Este

processo de transição teve a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 que propiciou a mercantilização criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos do saber. Expressão de um tempo regido pela economia do conhecimento, a LDB flexibiliza as possibilidades de comercialização do conhecimento, abrindo campo para a iniciativa privada (HOSTINS, 2006).

Em consonância com o capitalismo que pressupõe produção com isso, privilegiando a quantidade em detrimento da qualidade, esse contexto exige ajustes dos aparelhos formadores, sob pena de que os egressos da escola e os docentes não se encaixem às novas demandas geradas pela reestruturação dos interesses do capital e da mercantilização do conhecimento. A nova demanda social capitalista reflete seus ideais mercadológicos nas universidades deslocando o foco de seu princípio norteador: a formação.

Assim, a universidade sempre foi uma instituição social que tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. Porém, a forma atual do capitalismo traz outra definição para a universidade que passa a ser vista como organização social. Então, a universidade enquanto organização social, historicamente vinculada à formação da elite assegurando-lhe o acesso aos conhecimentos científicos e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento, se caracteriza pela prestação de serviço, que tem por objetivo atender a demanda de um mercado competitivo, estruturado por normas e padrões alheios a humanização e a reflexão crítica (CHAUÍ, 2003; SANTOS, 2005).

Essa nova estrutura organizacional fragiliza a universidade no que diz respeito à formação intelectual, pois, assim como o modo de produção na qual está inserida, privilegia a quantidade e não a qualidade e desvaloriza o trabalho docente a partir de um mecanismo de avaliação por produção. A partir deste conceito a formação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) se concentra na qualificação dos docentes do ensino superior, para o exercício de suas atividades profissionais na Universidade, em especial à pesquisa, subestimando o ensino. (PIMENTA, 2002, ANASTASIOU, 2001, CUNHA, 2006).

Acredita-se que a docência deva extrapolar as atividades de pesquisa e ensino, uma vez que o professor universitário deve entender-se como parte pertencente a uma instituição social e que, dessa maneira, tem o dever de estimular o questionamento de sua existência, de sua função, de seu lugar na luta de classes, por que, para que e onde a instituição de ensino superior se insere (CHAUÍ, 2003).

Neste sentido, as características necessárias aos professores universitários devem extrapolar os limites do conhecimento da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica, em um cenário de criticidade e reflexividade, a fim de que esses conceitos sejam incorporados à sua prática de modo a gerar um movimento de transformações no ensino universitário.

Frente a um contexto de transição paradigmática que estamos presenciando, novos desafios estão sendo postos. Torna-se imprescindível repensar a formação e a prática pedagógica na docência universitária. A profissão docente demanda capacitação que, além das competências específicas da profissão requer domínio pedagógico e consciência da dimensão política do ensino superior.

3.2 Profissão docente: Refletindo sobre o ser professor

Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado
forma-se e, forma ao ser formado. (Freire, 1996, p. 25)

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em sua relação com o aluno e com o ensino. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário. (SOARES, 2010; CUNHA, 2010)

Contudo, há de se considerar que, ser professor nos dias de hoje é uma tarefa de lutas e buscas, é exercer, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo e com a profissão, visando facilitar sua percepção, apreensão, e, portanto, capacidade transformadora da realidade (BUENO, 2009).

Considerando-se a realidade dos processos de mudança na universidade e na sociedade, é necessário refletir sobre a prática educativa e suas diversas formas de conceber a relação professor-aluno; teoria-prática; ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; interdisciplinaridade e possibilidades de inovação/articulação do ciclo de aprender-ensinar no ensino superior.

Assim, o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. (SOARES, 2010; CUNHA, 2010)

Para Behrens (2005), o fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e as práticas pedagógicas encontram-se incipientes para atender as demandas atuais, de uma sociedade que se renova dia a dia, pressupondo, portanto, que seus alunos saíam bem formados para as necessidades daquela época e não para as exigências do mundo de pós-modernidade.

Adequar a prática à necessidade de ensino e formação, que a sociedade atual exige, requer uma postura que extrapole o domínio específico do conhecimento, que faça fusão entre o profissional e o humano, que entenda a formação profissional sob a ótica da totalidade onde o aluno seja sujeito do processo, dotado de consciência crítica e conhecimentos prévios.

Diante desta complexidade que envolve a docência, bem como os processos formativos, nos tempos atuais, muitos estudos, como o de Nóvoa (1992), Tardif (2002); Imbernón (2004), Pimenta (2005), Cunha (2006), Freire(2006), Bueno(2009)e, apontam para a necessidade da compreensão plena das questões referentes ao saber e ao fazer docente.

Segundo Tardif (2002, P.115), um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Contudo, ser ator no processo ensino-aprendizagem, significa compreender a dimensão da docência para além da sala de aula. Assim, de acordo com as ideias de Imbernón (2004), a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e uma necessidade de compartilhar e de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, movendo o equilíbrio entre as tarefas profissionais e a estrutura de participação social.

Como educador, é necessário: pesquisar, entender e respeitar o contexto vivenciado no processo educativo, realizar auto-reflexão crítica sobre sua prática e construir possibilidades de mudança da realidade, ou seja, ação-reflexão-ação. Durante todo o processo, é fundamental a dialogicidade entre educador/educando para que juntos, construam o conhecimento. Da mesma forma, é preciso haver integração entre teoria e prática (práxis) e fazer com que a aprendizagem seja recíproca e constante.

Isto posto, vale salientar que a importância do professor se evidencia, também, pelas suas inúmeras funções, que devem se voltar para garantir a aprendizagem, e não para a mera transmissão de conteúdos. Para tanto, é imprescindível, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES, 2010; CUNHA, 2010).

Todavia, Libâneo (2002) analisando o momento atual da educação, refere-se às novas aprendizagens e as diferentes compreensões que os professores necessitam afirmando que as novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e, dos meios de comunicação.

Dentro deste contexto, faz-se mister compreender, então, a formação docente, não apenas como processo de aquisição de informações científicas e didáticas, mas, compreender a existência de uma dimensão maior que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

3.3 Trajetória histórica do exercício da docência no Brasil e suas implicações para o modelo vigente de formação no âmbito da pós-graduação

“... passado que é estudado não é um passado morto, mas um passado que, em algum sentido, está mais vivo no presente.”
(FÁVERO, 2000, p.8).

Entender a atual formação docente e, também, entender o desempenho dos que já atuam nas instituições educativas brasileiras. Isto requer “buscar subsídios na sua história nos aspectos macro e micro que englobam o contexto educacional, político, social e econômico” (ILHA; KRUG, 2008, p. 01).

De acordo com Nóvoa (1997), uma das formas de se compreender as concepções e os problemas atuais relacionados com o processo de ensino-aprendizagem é procurar entender o processo histórico de profissionalização, de onde se originam algumas características que ainda possuem uma enorme influência na forma como a docência é vista por grande parte dos

profissionais da educação e, que também, se mostram presentes, atualmente, no processo de trabalho dos docentes do ensino superior.

No Brasil, a universidade surgiu, apenas no século XX efetivamente mais tarde do que a maior parte dos vizinhos na América Latina. Todavia, na América Espanhola Colonial implantou-se desde o século XVI, o modelo universitário, de fundo religioso da Contra-Reforma católica. Na tradição americana e particularmente, no caso brasileiro, acredita-se que as universidades constituíam instrumento fundamental para a modernização da sociedade (BUENO, 2010).

Analisando, então, a história da universidade no Brasil, é possível identificar a influência de alguns modelos europeus: o jesuítico, o francês e o alemão, que tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos e na universidade se fazem presentes ainda hoje (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

Diante disto, levantaremos alguns elementos destes principais modelos de ensino que se constituíram ao longo da história da Universidade Brasileira e, que se manifestam, ainda hoje, nas práticas docentes, nos possibilitando entender e explicar o modelo de formação pedagógica presente no contexto da pós-graduação em Enfermagem.

Os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a docência e formação de professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou. As primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das escolas jesuíticas dos vários países europeus, cujos princípios cristãos impregnaram cada momento da educação nacional (VIEIRA, GOMIDE, 2008).

Desde os primórdios de nossa educação, a realidade brasileira conviveu sob influência de educação elitista, estruturalmente organizada e ideologicamente, definida para formar uma mão de obra competente na colônia. A atividade educacional principal naquela época era a catequese dos índios, realizada pelos padres jesuítas que, foram os primeiros professores, do Brasil, na chamada educação formal – escolarizada (VIEIRA, GOMIDE, 2008).

A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores.

O método de ensino adotado nesse período tinha como referência o método escolástico. O currículo era organizado a partir do Trivium (estudos de gramática, retórica e a dialética) e Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música). Visando à colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos, definições e,

argumentação precisa. O material de ensino era comum a todas as escolas jesuíticas, independentemente do país em que se encontravam, e estava contido no documento chamado *Ratio Studiorum*, cabendo aos professores, apenas cumpri-lo (ANASTASIOU, 2001; DANTAS, 2004).

Desta forma, é claro que o conhecimento era tomado como algo posto, indiscutível e que conseqüentemente deveria ser assim repassado, usando-se a memorização como operação essencial do processo de aprendizagem (DANTAS, 2004). Destaca-se, neste processo o papel do professor enquanto transmissor de conhecimento e de detentor do saber e o do aluno, de "desconhecedor". Ao mestre cabia transmitir todo seu conhecimento e ao aluno cabia absorver esse conhecimento como único e inquestionável. O resultado dessa estrutura rígida remete ao aluno enquanto elemento "passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 147).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008) muitos elementos do modelo Jesuítico permanecem até hoje no cotidiano da sala de aula. Porém, diferentemente deste, não se impõe ao professor universitário, um manual para cumpri-lo e a ação docente é muito mais calcada no senso comum do como ensinar.

Partindo deste pressuposto, Luckesi (2001) afirma que, de acordo com o senso comum vigente, para ser professor no sistema atual de ensino escolar, basta tomar certo conteúdo, apresentá-lo, ir a uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e, assim, efetivar o ritual da docência.

Assim, observa-se que a princípio não existia nenhuma preocupação com a formação inicial dos que iriam exercer a docência. No período Jesuítico, como a necessidade da Colônia estava voltada para a civilização e colonização dos que aqui estavam, ficava a cargo dos sacerdotes a função de educar, embora não tivessem formação inicial para isso. Mas não há de se negar que foram eles que trouxeram os métodos pedagógicos, além de costumes, moral e a religiosidade europeia (BELLO, 2001, p. 01).

Historicamente, o segundo principal modelo de ensino constituído no país e, que se manifesta, ainda hoje na Universidade Brasileira é o francês-napoleônico caracterizado por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado nos cursos em geral visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado (ANASTASIOU, 2001). Esse modelo influenciou fortemente as primeiras experiências de ensino superior no Brasil que ocorreram somente com a vinda da família real portuguesa em 1808, tendo como tendências marcantes: cursos isolados e não universitário, cuja preocupação era basicamente profissionalizante (MOROSINI, 2005).

Assim, fortemente influenciando pelo modelo francês, o ensino superior brasileiro não superou a orientação clássica do modelo jesuítico, nele prevalecendo a desvinculação entre a teoria e a prática. Os principais cursos eram voltados ao ensino médico, de engenharia, de direito, de agricultura e de artes.

Destacam-se, também, a influência que a universidade brasileira recebe do modelo alemão ou humboldtiano, onde a universidade surge no início do século passado, num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perdera o pioneirismo da revolução industrial, já iniciado pela França e Inglaterra. Assim, como tentativa para conseguir a renovação tecnológica e eliminar a dependência para estruturar sua autonomia nacional, implanta-se a ciência via pesquisa (ANASTASIOU, 2001).

Os elementos desse modelo dão todo o destaque à produção de conhecimento e ao processo de pesquisa. Surge então, uma proposta de universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais, através da construção científica. A preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado (ANASTASIOU, 2001; PACHANE, 2009).

Nessa posição de acordo com Castro, “o menosprezo ao ensino sem pesquisa desvaloriza essa atividade tão vital e nobre, como se fosse fácil fazer bom ensino...” (CASTRO, 2001, p.5455).

Em decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se, atualmente, na produção acadêmica, ficando seu desempenho como professor medido por sua produção científica (artigos, pesquisas), mas sem uma reflexão sistematizada que traga sua prática pedagógica como foco de análise (FERNANDES, 2001).

Pressupõe-se, então, a prioridade dos aspectos técnico-científicos em detrimento das questões didático-pedagógicas, muito embora se compreenda que preparar adequadamente o docente universitário, no que se refere à atividade de ensino, requer programas de pós-graduação que incluam maior formação pedagógica. A respeito dessa questão Ribeiro e Cunha (2010, P.56) afirmam que:

Essa condição tem levado a situações complexas. O debate sobre a dimensão do ensinar, do aprender e dos processos e as estratégias de atuação dos docentes do Ensino Superior em sala de aula foram silenciados durante muito tempo no âmbito da universidade. As "cotas percentuais" de mestres e doutores, definidas para as instituições de Ensino Superior que queiram adquirir ou manter o status de universidade, provocaram uma corrida pelas titulações e indicaram serem esses percentuais a manifestação da qualidade.

Segundo Zabalza (2004), é possível perceber, assim, a tendência dos professores universitários em construir a identidade profissional com base na produção científica que gera mérito acadêmico e que, conseqüentemente, traz benefícios econômicos e profissionais.

Dentro deste contexto de avaliação da qualidade docente, através de produção acadêmica, o ensino é desprestigiado e o trabalho docente é fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa.

Baseando-nos em referências teórico-práticas sobre essas questões, vale destacar a inexistência de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores (PACHANE, 2009). No Brasil, a legislação educacional que trata da formação do professor da Educação Superior o faz de modo pontual e bastante superficial. A questão está situada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) da seguinte forma: Art.66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Entretanto, estes aspectos exigidos pela LDB, não garantem formação específica para o processo educacional, pois desta forma, a Lei nº 9394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, há um aumento na oferta de *lato sensu* ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente. Porém, “ainda que tais disciplinas pudessem ajudar na resolução do problema, eles não são uma exigência da legislação” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 41).

Assim, como dizem Pimenta e Anastasiou (2008, p. 265), “uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior”.

A análise do histórico da docência nos leva a acreditar que possam existir ao menos, três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar, e a formação pedagógica dos professores sejam desprestigiadas (PACHANE, 2009).

Em primeiro lugar, a formação para a docência constituiu-se historicamente como atividade menor. Inicialmente, não havia discussão sobre a formação do professor e, conseqüentemente, o seu preparo para o trabalho na docência (VALENTE 2009).

Podemos considerar, como segundo fator, a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionalizantes, que reduzia a atuação docente à concepção bancária da educação conduzindo a mero depósito de conteúdos, refletindo os valores que

atendem aos objetivos napoleônicos em que o processo de condicionamento é preservado com uma metodologia tradicional (FREIRE,2006).

Destaca-se, também, a prioridade dada aos aspectos técnico-científicos, herdados do modelo alemão, em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos, vivenciados durante o processo de formação na pós-graduação, bem como a inexistência de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores (PACHANE, 2009).

Considera-se, portanto, que a pós-graduação seja um espaço privilegiado de formação e de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, trata-se de um espaço que necessita de ampliação para contemplar assuntos mais complexos que envolvem, de maneira geral, a docência, o discente e a formação, levando-se em consideração, também, a institucionalização, bem como o futuro da universidade, seu papel e sua influência na transformação social.

3.4 Docência universitária em saúde/enfermagem: contextualizando os novos paradigmas de formação

Na contemporaneidade, os processos de ensino para a formação de enfermeiros e, particularmente, para a formação de formadores, passam por um importante momento de transição paradigmática frente às políticas de saúde e de educação. Assim, segundo Ribeiro e Cunha (2010) os cursos da área de saúde, mobilizados pelas reformas que os atingiram a partir dos movimentos do Ministério da Saúde, vêm percebendo a necessidade de investir na formação dos professores e estudantes para ampliar as competências relacionadas à disseminação do conhecimento e à educação em geral, tendo em vista a ênfase na saúde pública.

A organização atual da saúde no Brasil é recente, sendo resultado de um processo de transformação iniciado na década de 1970 e formalizado na Constituição Federal de 1988, que criou o Sistema único de Saúde (SUS). Esse teve sua forma definida pelas leis nº8.080 e 8.142, ambas de 1990, cujos princípios norteadores são a universalidade, a equidade e a integralidade da atenção (CARVALHO, 1998).

Neste panorama, o SUS busca a operacionalização dos princípios e diretrizes, com vistas à conquista de uma saúde mais digna para todos, de forma integral e cidadã. Propõe a política de humanização como fonte norteadora da prática em saúde. Para tanto, o Ministério

da Saúde (MS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) trabalham na busca por uma formação diferenciada que incentive a troca democrática de conhecimentos, o diálogo, a criatividade e o exercício da crítica e da reflexão, e que resulte profissionais de saúde mais sensíveis aos aspectos humanos, como as emoções, os sentimentos, as crenças, os mitos e o meio social onde se vive (BRASIL, 2004).

Assim, a implantação deste novo modelo no setor de saúde, implica reconhecer que saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida e com a promoção da saúde. Dentro deste contexto, trabalhar para que esse paradigma seja, de fato, aplicado significa suplantando o modelo assistencialista anterior, passando ao de promoção da saúde e de integralidade.

Contudo, para alcançar os preceitos desta nova cultura da saúde o papel docente é decisivo como afirma o documento do Ministério da Saúde sobre a formação de recursos humanos:

A adequação da formação dos profissionais às necessidades do SUS sem dúvida dependerá do preparo pedagógico dos docentes frente às novas exigências educacionais. Isto significa adotar uma ação educativa crítica, autonomizadora, criativa, capaz de referenciar-se na realidade das práticas e nas transformações políticas, tecnológicas e científicas relacionadas à saúde. (Brasil, 1999b, p.9)

Considerando-se as atuais políticas de educação e de saúde, faz-se mister a superação de práticas educativas não emancipatórias vinculadas a modelos pedagógicos tradicionais, que ainda se embasam na transmissão de conhecimentos e na relação verticalizada, fatores esses que podem prejudicar a formação de profissionais, preocupados com os emblemas sociais e humanizados que estão longe de ser alcançado pelo paradigma tradicional de formação (MORETTI, 2008; BUENO, 2009).

A reflexão sobre as transformações necessárias nas práticas educativas tem importância estratégica nesse momento histórico, devido ao redirecionamento do processo formativo determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, materializadas pela Resolução CNE/CES N°03/ 2001, que aponta para a formação de enfermeiros providos de competências e habilidades gerais e específicas, de modo que sua formação possa atender às necessidades sociais da saúde, decorrentes da implementação do Sistema Único de Saúde - SUS, bem como de seus princípios norteadores (LEON *et al*, 2006).

Desta forma, o egresso do curso de enfermagem deve ter uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva regulada por princípios éticos. Para tanto, além de ser um

profissional formado com base no rigor técnico e científico deve desenvolver competências ético-políticas (BRASIL, 2001).

Neste contexto, o processo de redirecionamento na formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. Conseqüentemente, as propostas pedagógicas devem dialogar com estas transformações. É esperado que a formação esteja integrada à realidade vivida pelos alunos e seja capaz de incorporar os aspectos inerentes a sociedade globalizada do século XXI (RODRIGUES,2006; MENDES,2006).

Nesta perspectiva, entender a própria prática docente num movimento de ação-reflexão-ação como ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender em saúde configura-se como eixo nuclear de práticas de formação na e para a educação superior (BATISTA, 2008).

Assim, é preciso que se forneçam subsídios aos docentes para repensarem e modificarem sua prática educativa, considerando a necessidade de formar formadores capazes de produzir sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, em resposta às necessidades sociais da Saúde. Portanto, é pertinente promover discussões mais aprofundadas na Universidade, precisamente nos Programas de Pós- Graduação, acerca da possibilidade de transformação das Práticas Educativas e da implementação de um ensino diferenciado, como orientador dos processos de formação, tendo em vista as necessidades sociais da saúde, no âmbito da formação da força de trabalho (LEON *et al*,2006).

3.5 Um panorama da Pós-graduação em Enfermagem no Brasil

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo freire

A Pós-Graduação no Brasil surgiu após a década de 60, aprovada pelo Conselho Federal de Educação, em 1965, com base no Parecer Sucupira nº 977/65 e instituída pela Reforma Universitária, ocorrida em 1968, além da necessidade de ampliar a capacidade de investigação das universidades e de seu corpo docente, objetivou a formação de professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, estimular o

desenvolvimento da pesquisa por meio de preparação de novos pesquisadores e assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto nível, para fazer face às necessidades do desenvolvimento em todos os setores (RODRIGUES *et al* ,2007).

Experiência recente no Brasil, a pós-graduação, com a conquista de títulos de mestrado, doutorado e posteriormente pós-doutorado, tem raízes antigas na universidade. Reflete tanto as raízes europeias da Universidade, especialmente os vínculos com a França, como a influência exercida pelo sistema de ensino dos Estados Unidos. A implantação formalizada da pós-graduação brasileira caracteriza um momento de consolidação da investigação científica (BUENO, 2010).

No que tange a Enfermagem, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o primeiro programa de pós-graduação *stricto-sensu*, na modalidade de mestrado, foi implantado em 1972, na Escola de Enfermagem Ana Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e posteriormente em 1973 e 1975 nas Escolas de Enfermagem da Universidade de São Paulo em São Paulo e em Ribeirão Preto, respectivamente.

A partir daí observou-se um gradativo aumento de pós-graduações *stricto-sensu* em enfermagem no Brasil, sendo que o primeiro doutorado foi autorizado em 1981 na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo-SP.

Atualmente, o Brasil conta com 58 programas de pós-graduação *stricto-sensu* na área da enfermagem, dos quais 25 são de mestrado e doutorado, 31 de mestrado (20 acadêmicos e 11 profissionalizantes) e 2 de doutorado, conforme distribuição apresentada a seguir no

Quadro 1

Quadro 1. Cursos Mestrados/Doutorados Reconhecidos

GRANDE ÁREA: Ciências da Saúde									
ÁREA (ÁREA DE AVALIAÇÃO)	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
EDUCAÇÃO FÍSICA (EDUCAÇÃO FÍSICA)	30	15	0	1	14	44	29	14	1
ENFERMAGEM (ENFERMAGEM)	58	20	2	11	25	83	45	27	11
FARMÁCIA (FARMÁCIA)	56	23	3	4	26	82	49	29	4
FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (EDUCAÇÃO FÍSICA)	12	9	0	0	3	15	12	3	0
FONOAUDIOLOGIA (EDUCAÇÃO FÍSICA)	9	1	0	1	7	16	8	7	1
MEDICINA (MEDICINA I)	83	9	3	8	63	146	72	66	8
MEDICINA (MEDICINA II)	79	11	2	4	62	141	73	64	4
MEDICINA (MEDICINA III)	38	0	4	1	33	71	33	37	1
NUTRIÇÃO (MEDICINA II)	22	11	0	2	9	31	20	9	2
ODONTOLOGIA (ODONTOLOGIA)	98	25	2	21	50	148	75	52	21
SAÚDE COLETIVA (SAÚDE COLETIVA)	68	16	1	27	24	92	40	25	27
Brasil:	553	140	17	80	316	869	456	333	80

Fonte: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>; Data Atualização: **16/07/2012**

Legenda:

M - Mestrado Acadêmico

F- Mestrado Profissional

D - Doutorado

M/D – Mestrado acadêmico/Doutorado

A pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem no Brasil, vem crescendo nos últimos trinta anos e tem contribuído para melhorar a qualificação dos enfermeiros. Os cursos de mestrado e doutorado em Enfermagem concentram-se nas regiões sul e sudeste do país, tal como ocorre na maioria das áreas de conhecimento. A Universidade de São Paulo (USP), localizada na região sudeste, é responsável pela formação de significativo número de mestres e doutores em Enfermagem (PIMENTEL, MOTA, KIMURA, 2007; BUENO, 2009).

É importante salientar que foi a partir da Lei no. 5.540/1968 e legislação complementar que fixava normas e funcionamento do ensino superior, mais conhecida como Reforma Universitária passou-se a exigir redefinição do corpo docente com base na qualificação com títulos de mestre, doutor e livre-docente (Parecer CESu 77/1969(13)) e dois níveis de pós-graduação: o *stricto sensu*, com mestrado e doutorado, e o *lato sensu*, com especialização e aperfeiçoamento (OGUISSO; TSUNECHIRO, 2005).

A necessidade de formar professores em nível de pós-graduação com o intuito de promover a capacitação docente e as ações dirigidas para a formação pedagógica dos docentes universitários pode ser identificada desde o I Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG), elaborado em 1974. A partir desse documento se supera a antiga crença de que para ser professor universitário bastava ter profundo conhecimento de determinado conteúdo (GUANILO, ALMEIDA, MAEDA, 2010).

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), de responsabilidade da CAPES, é um documento que sintetiza as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Editado a cada seis anos, o Plano evidencia em cada período, as prioridades do governo federal relativamente à pós-graduação. Esses planos assumem uma importância muito grande na trajetória da pós-graduação no Brasil, pois expressam o movimento de implementação planejada desse nível de ensino (SOARES, CUNHA, 2010).

Entre os principais destaques dessa política, situam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais (HOSTINS, 2006).

No que diz respeito ao 2º Plano Nacional de Pós Graduação (1982- 1985), observa-se que ele mantém as ênfases do Plano anterior, priorizando a formação de recursos humanos qualificados, tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que será então aperfeiçoada e institucionalizada. Em contraste, ao sofrer os influxos da época e do ambiente político (Nova República), o 3º Plano (1986-1989) tem como principal ênfase o desenvolvimento da pesquisa, subordinando as atividades da pós-graduação ao

desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Já o 4º Plano, que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela CAPES, se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG. Por fim, o 5º Plano, o PNPG 2005-2010, caracteriza-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (BRASIL, 2010).

Analisando, brevemente, os três primeiros PNPG pode-se afirmar que a política de pós-graduação no Brasil objetivou, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, porém, depois se voltou para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Observando, sinteticamente, os descritos dos Planos Nacionais de Pós Graduação, isso nos permite compreender a política de regulação da Pós Graduação em face da redefinição de estruturas econômicas, especialmente no contexto da mercantilização do conhecimento (HOSTINS, 2006).

Os propósitos dos cursos de mestrado e doutorado apontados pela CAPES, estão voltados para o desenvolvimento científico-tecnológico, assim como ao preparo para a docência. Claramente, a partir do exposto, o primeiro propósito é considerado prioritário; Contudo, em 1999 reconhecendo a importância da formação de mestres e doutores para o ensino de nível superior, a CAPES passou a incorporar em seu estatuto, o estágio supervisionado em docência recebendo o nome de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) (PIMENTEL, MOTA, KIMURA, 2007).

O PAE é um programa para alunos de pós-graduação, que tem por objetivo principal, aprimorar a formação desses alunos para a docência em nível de graduação, destinando-se exclusivamente a alunos de pós-graduação matriculados na Universidade de São Paulo nos cursos de mestrado e doutorado.

Atualmente, o Programa é composto por duas etapas: 1) Preparação Pedagógica (PP); 2) Estágio Supervisionado em Docência (ESD). A primeira etapa, PP, visa instrumentalizar o pós-graduando para participar do ensino de graduação. Isso pode ocorrer pela participação do aluno em uma disciplina de pós-graduação que aborde temas referentes à Universidade e ao Ensino Superior, em conjunto de conferências com especialistas em Educação, ou pela participação no preparo de material didático, discussões sobre currículo, ementas de disciplinas ou planejamento de cursos, coordenados por professores universitários.

Esta oportunidade se mostra positiva no processo de formação e capacitação docente uma vez que oferece ao pós graduando a oportunidade de exercer a docência buscando estratégias para a implementação de uma nova proposta pedagógica que atenda as atuais demandas de formação (NOGUEIRA, PAGLIUCA, 2001).

Embora o PAE seja uma importante oportunidade de aproximação do pós-graduando com as questões referentes ao ensino, a docência universitária se constitui de um núcleo de conhecimentos e saberes específicos, que demandam maiores circunstâncias de formação.

Embasando nestes pressupostos, no presente estudo, passaremos a descrever como nos fundamentamos na elaboração metodológica de nossa investigação.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em um estudo descritivo analítico documental, fundamentado em uma revisão sistemática da literatura científica sobre o tema central do presente estudo.

Sendo uma pesquisa qualitativa se preocupa com o universo de informações não quantificável, levando em consideração o que está nas entrelinhas das informações e sua subjetividade, dando relevância à significações dos acontecimentos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo às relações que não podem ser explicadas simplesmente por operações e matemáticas (MINAYO, 2004).

A revisão sistemática da literatura é definida então, como um meio de identificar, avaliar e interpretar toda pesquisa disponível relevante a uma questão, ou área, ou fenômeno de interesse de uma pesquisa particular (KITCHENHAM, 2004).

A condução de uma revisão sistemática supostamente apresenta uma avaliação justa do tópico de pesquisa à medida que utiliza uma metodologia de revisão rigorosa, confiável e passível de auditoria. Além disso, uma revisão sistemática deve, obrigatoriamente, conter o protocolo de busca executado de forma a permitir que a revisão seja repetida por outros pesquisadores interessados. Os estudos individuais que são analisados em uma revisão sistemática são chamados de estudos primários. A revisão sistemática, em si, é considerada um tipo de estudo secundário (BIOLCHINI *et al.* 2005).

4.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo trata então, de uma pesquisa qualitativa realizada através do método da revisão sistemática da literatura.

De acordo com Cook, Mulrow, Haynes (1997) a revisão sistemática da literatura é considerada uma investigação científica em si mesma. É um estudo retrospectivo e secundário que agrega, de forma organizada, resultados de estudos primários (GREENHALG, 2003), sendo esses os sujeitos da investigação.

Baseando nestes pressupostos, nosso trabalho tem como intuito o recolhimento, a organização, a sintetização e o compartilhamento de conhecimentos, publicados, referentes ao

processo de formação pedagógica na pós-graduação em Enfermagem. Tais esforços se justificam para que cada vez mais haja docentes competentes, capazes de lidar de forma crítico-reflexiva com as situações didático-pedagógicas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Etapas do processo de revisão sistemática

A revisão sistemática é entendida como técnica científica objetiva, eficiente e reprodutível. Para melhor esclarecer a trajetória que foi percorrida, citamos abaixo as etapas utilizadas na execução desta pesquisa.

De acordo com Galvão; Sawada; Trevizan (2004), o processo de elaboração de uma revisão sistemática, descrito na figura 1, pode ser sintetizado da seguinte forma: 1) construção do protocolo, 2) definição da pergunta norteadora, 3) a busca dos estudos na literatura, 4) seleção dos estudos definidos através dos critérios de inclusão e exclusão mencionados no protocolo, 5) avaliação crítica dos resultados, 6) coleta dos dados, 7) Síntese dos dados.

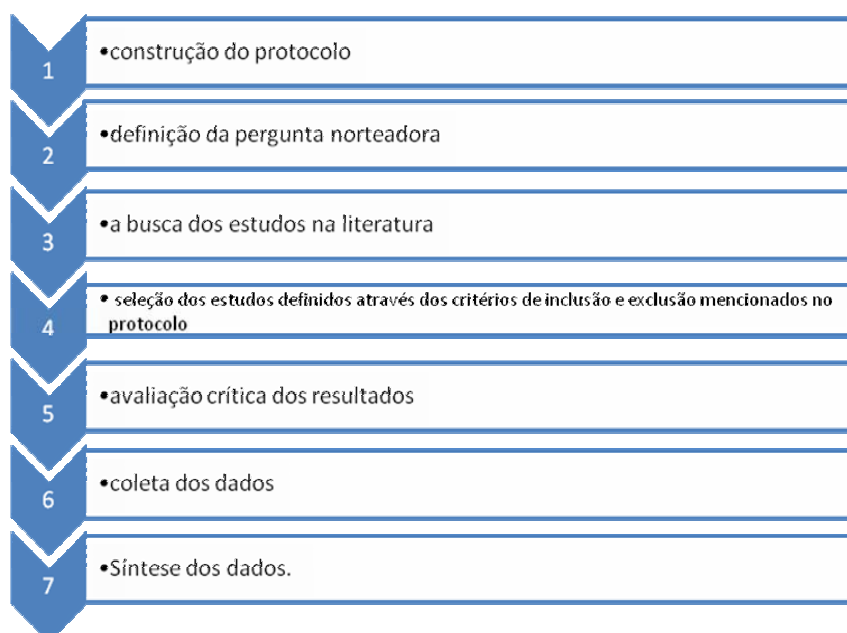


Figura 1. Descrição geral sobre o processo de revisão sistemática da literatura.

4.3 Definição da questão norteadora: construindo o protocolo segundo JOANNA BRIGGS

A questão norteadora é uma pergunta que guia a revisão e define quais estudos serão incluídos (COUNSELL, 1997). Para construir a questão norteadora do presente estudo foi, então, utilizada a estratégia PICo (JOANNA BRIGGS,2008) sendo” P” os pós graduandos, “I” o fenômeno de interesse, que no nosso estudo, refere-se à formação docente na pós graduação em Enfermagem e, “Co” ao desfecho, o resultado que se espera encontrar. Portanto, define-se que:

P= Pós-graduandos – Nesta pesquisa, define-se como pós-graduandos, os alunos matriculados e os egressos em cursos de Mestrado e Doutorado em Enfermagem

I= Formação docente na pós-graduação em Enfermagem – Em nosso estudo a formação docente na pós-graduação está relacionada aos aspectos didáticos pedagógicos vivenciados pelos discentes em seu processo de formação docente durante a pós-graduação

Co = - Percepção do pós graduando em Enfermagem com relação à formação pedagógica para a docência

-Compreensão dos aspectos didático-pedagógicos vivenciados no processo de formação

-Identificação da visão do discente com relação ao referencial didático de atuação dos docentes de pós-graduação.

Assim, a questão norteadora da nossa busca é:

Qual é a percepção que os pós graduando em Enfermagem têm a cerca dos aspectos didáticos pedagógicos vivenciados em seu processo de formação docente durante a pós-graduação?

- **Critérios de Inclusão**

Em nosso estudo foram incluídos os trabalhos que abordam a formação docente na pós-graduação em Enfermagem e que evidenciam os aspectos didático- pedagógicos vivenciados pelos discentes em seu processo de formação docente durante a pós-graduação.

O tipo de participante incluído neste estudo é todo aluno e egresso de pós-graduação em Enfermagem que se enquadram na definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, segundo a CAPES, a pós-graduação stricto sensu

é o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. A Pós-Graduação se subdivide, portanto em dois ciclos: mestrado e doutorado. Ambas compreendem a definição de pós-graduação *stricto sensu*, com a diferença no grau de profundidade dedicado ao estudo do objeto de pesquisa. Embora representem um escalonamento na pós-graduação, esses cursos podem ser considerados, relativamente, autônomos.

Foram considerados os trabalhos que demonstram a realidade do País, ou seja, somente pesquisas realizadas no território brasileiro. Os trabalhos estão incluídos independente se a percepção do discente foi positiva ou negativa com relação a formação pedagógica para a docência.

Decidiu-se por pesquisar os trabalhos publicados nos últimos 12 anos (2000 a junho de 2012). O período foi definido embasando-se no projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar de 2000 a 2011.

O PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determinando que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação dessa Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (AGUIAR, 2010)

Então, em relação ao ensino superior, pode-se considerar que o PNE emerge no contexto da reforma da educação brasileira, em especial da reestruturação da educação superior que se configura a partir de 1995, com a reforma do Estado, e que se consolida com a LDB de 1996. Esta reforma altera a estrutura legal, as diretrizes e bases do modelo instaurado com a reforma universitária de 1968. Nesse contexto, a LDB favorece as mudanças na organização acadêmica, no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, com amplas repercussões no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (AGUIAR, 2010).

Assim, acredita-se que o recorte temporal proposto (2000 a 2012) evidencia um contexto de grandes discussões acerca do ensino superior e, conseqüentemente, sobre a formação docente. Portanto, as produções científicas analisadas na amostra sobre a temática central do presente estudo, se enquadram neste período.

- **Crêterios de Exclusão**

Não foram utilizados trabalhos que trouxessem a forma o pedagógica na visão dos docentes, posto que esses vivenciam essa prática de forma direta e institucionalizada .

Os artigos que não contivessem no título, os Descritores em Ciências da Saúde (Decs) da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Medical Subject Headings (MeSH), palavras-chave e ou termos livres que indicassem a potencialidade de encontrar a descri o da percep o do discente sobre a forma o pedagógica para a docência na pós gradua o em Enfermagem, portanto, foram eliminados.

Adotamos como forma de exclusão, o norteamento de Barroso (2003) quando diz que, após a leitura do título, o próximo passo   realizar a leitura do resumo, e em seguida, o texto na integra. Assim, foram eliminados os artigos que não evidenciavam no seu resumo, e no texto completo os resultados referentes   percep o discente sobre forma o pedagógica.

- **Tipos de Estudos**

Esta revisão considerou estudos qualitativos de pesquisa primária, mas não limitados a projetos como a etnografia, fenomenologia, análise narrativa e pesquisa-a o.

- **Fen meno de Interesse**

Foram considerados nesta revisão, os estudos que investigaram a visão dos p s-graduandos, independente se de nível mestrado ou doutorado, e egressos, referente   forma o para a docência na pós-gradua o em Enfermagem.

- **Defini o dos Locais de Busca**

Com o intuito de alcançar o objetivo e recuperar documentos que tratassem a forma o pedagógica na pós-gradua o em Enfermagem levando em considera o a percep o do pós graduando e do egresso, acreditamos na probabilidade de encontrar tais documentos nas bases de dados bibliográficas – BDB, ou base de referências bibliográficas, que podem ser operacionalizadas através de palavras de linguagem natural ou palavras-chave e descritores (ORTEGA, 2002; ALMEIDA, 2011). Realizamos as buscas no portal PubMed e nas seguintes bases de dados:, Web of Science, LILACS, BDENF, concentrando as aten es sobre artigos científicos de abordagem qualitativa produzidos nos últimos 12 anos.

A PubMed (Public Medical) representa cerca de 1.888.000 cita es de artigos base de dados bibliográfica internacional da área médica e biomédica. Indexa além dos periódicos selecionados, outros títulos que publicam assuntos do interesse das ciências da saúde (MALERBO, 2011).

A Web of Science é uma base de dados do Institute for Scientific Information (ISI), que permite a recuperação de trabalhos publicados nos mais importantes periódicos internacionais, apresentando as referências bibliográficas contidas nos mesmos, informando ainda, sobre os trabalhos que os citaram, com referências a outros trabalhos. O período de abrangência estende-se de 1900 até o presente, incluindo os conteúdos das bases "Century of Science" e "Century of Social Science".

O LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde, foi utilizado atendendo o objetivo de representar um índice bibliográfico da produção científica e técnica em saúde. Esta base de dados Indexa outros tipos de literatura científica como teses, monografias, livros e capítulos de livros, trabalhos apresentados em congresso ou conferências, relatórios, publicações governamentais e de organismos internacionais regionais. Seus registros são também, indexados no Google da WEB e no Google acadêmico. Atingiu, em 2011, 541.710 mil registros bibliográficos de artigos publicados em 825 periódicos em ciência da saúde (MALERBO, 2011 apud PACKER; TARDELLI; CASTRO, 2007; BIREM.OPAS. OMS, 2010a).

A BDEF – Base de Dados em Enfermagem é uma fonte de informação, composta por referências bibliográficas da literatura técnico-científica brasileira em Enfermagem. Projetada pela equipe da biblioteca J. Baeta Viana da UFMG teve, em 1992, seu primeiro número impresso, com 2610 registros inseridos (MALERBO, 2011).

Realizadas as buscas nas bases de dados referidas, entendemos que seria pertinente incluir em nossa estratégia, uma base de dados da educação. Assim, realizamos a busca, também, na base de dados ERIC.

O ERIC (Education Resources Information Center)- é uma biblioteca digital online de pesquisa, educação e informação, patrocinado pelo Instituto de Ciências da Educação (IES) do Departamento de Educação dos EUA. Fornece fácil acesso à literatura de educação para apoiar o uso da pesquisa em educação e informação para melhorar a prática na aprendizagem, ensino, educação de tomada de decisão e pesquisa.

Contudo, nossa busca não obteve resultados pertinentes e, que atendessem os critérios de inclusão e exclusão deste estudo.

- **Escolha dos Descritores**

As buscas foram realizadas no DeCS através da BVS e dos MeSH através do National Center for Biotechnology Information (NCBI) sob a orientação da bibliotecária, especialista

em base de dados, Angela Maria Lucato Aguilar². As palavras-chave e os termos livres foram incluídos no decorrer da pesquisa, a cada leitura de título, do resumo e dos descritores. Isso nos possibilitou incluir ou excluir determinado grupo de trabalhos. Com a utilização das mais variadas estratégias de buscas, fomos direcionados para 127 artigos em todas as quatro bases de dados. A lista completa dos DeCS, MeSH, palavras-chave e termos livres está apresentada no **Quadro 02**, conforme a seguir.

Quadro 02 – DeCS, MeSH, Palavras-chave e/ou termos livres utilizados nas estratégias de busca nas bases de dados e portal

BASE DE DADOS	DeCS, MeSH, Palavras-chave e/ou termos livres	Total de achados*
LILACS	"educacao de pos-graduacao em enfermagem" [Descritor de assunto] and (((("DOCENCIA") or "DOCENTE") or "FORMACAO") or "ENSINO" [Palavras] and "2000" or "2001" or "2002" or "2003" or "2004" or "2005" or "2006" or "2007" or "2008" or "2009" or "2010" or "2011" or "2012" [País, ano de publicação]	64
Web of Science	Topic=(education nursing graduate) AND Topic=(faculty nursing or nursing staff or higher education) AND Topic=(brasil or brazil) Timespan=2000-2012. Databases=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH. Lemmatization=On	5
PubMed	"Education, Nursing, Graduate"[Mesh] AND brasil[All Fields] AND ("2000/01/01"[PDAT]: "2012/07/31"[PDAT])	3
BDEF	"educacao de pos-graduacao em enfermagem" [Descritor de assunto] and (((("DOCENCIA") or "DOCENTE") or "FORMACAO") or "ENSINO" [Palavras] and "2000" or "2001" or "2002" or "2003" or "2004" or "2005" or "2006" or "2007" or "2008" or "2009" or "2010" or "2011" or "2012" [País, ano de publicação]	55

*Significa resultado total de artigos encontrados nas bases de dados (127)

² Ângela Maria Lucato Aguilar é Bibliotecária da Biblioteca Central da USP de Ribeirão Preto, responsável pelo Atendimento ao Usuário/Coleta de Dados.

- **Coleta de Dados**

Após levantamento dos trabalhos indexadas nas bases de dados, para evitar repetições, tomamos os seguintes cuidados: buscar uma base de dados por vez. Ao cadastrar, foram excluídas as citações repetidas. Realizamos verificações periódicas para garantir a ausência de repetições. Por fim, os resultados que alcançaram os critérios de inclusão foram adicionados na amostra bibliográfica. Além da checagem das referências citadas nos estudos primários selecionados, para se assegurar de uma busca ampla, optou-se pela utilização das seguintes palavras-chave, as quais foram identificadas nos estudos que abordavam a temática de interesse: docência, docente, formação, ensino. Então, após essa nova busca, foram encontrados mais dezoito (18) artigos, dos quais cinco (5) foram incluídos na amostra do presente estudo.

Para o processo de seleção da amostra bibliográfica, foi utilizada, a proposta de Barroso et al (2003), a qual sugere a seleção por leitura do título, seguido do abstract e, por fim, do texto na íntegra, o que resultou nos trabalhos pertinentes para o estudo proposto. Caso a leitura integral não se deixa clara a sua elegibilidade, há necessidade que sejam submetidos a um *expert*, para uma decisão final (BARROSO, et al., 2003).O resultado quantitativo das buscas pode ser visualizado no **Quadro 03**, conforme a seguir.

Quadro 03 – Quantidade de artigos selecionados

BASE DE DADOS	LEITURA DO TÍTULO	SELEÇÃO TÍTULO	SELEÇÃO POR RESUMO	EXCLUSÃO DOS DUPLICADOS	LEITURA NA INTEGRA	AR	APLICAÇÃO DO QARI	AMOSTRA FINAL
Web of Science	05	02	0	0	0	-	0	0
LILACS	64	17	09	0	09	-	03	03
BDENF	55	16	06	01	05	-	02	02
PUBMED	03	02	0	0	0	-	0	0
Total	127	37	15	01	14	05	10	10

* A identificação (**AR**) refere-se aos artigos recuperados através das referências, palavras-chave e termos livres encontradas nos artigos dessa amostra.

No que tange à análise crítica dos estudos selecionados, avaliou-se a qualidade dos estudos selecionados através do Teste de Confiabilidade JBI QARI Critical Appraisal Checklist for Interpretive & Critical Research (JBI, 2008). (ANEXO 1)

Este teste possui 10 perguntas que investigam se há congruência entre: a metodologia da pesquisa e os objetivos; os métodos de coleta e de análise dos dados, a metodologia e a interpretação dos dados; se as vozes dos participantes estão adequadamente apresentadas, se os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos foram seguidos e destacados, entre outros, onde deve ser assinalada uma das três opções de resposta: Yes, No, Unclear.

- **Seleção pela leitura do título**

Após a realização da busca criteriosa dos trabalhos que resultaram em **127 artigos**, desses, **37 artigos** foram selecionados como prováveis integrantes da amostra.

Os artigos encontrados nas bases de dados (LILACS, BDNF, PubMed e WEB OF SCIENCE) foram salvos por ordem do seu aparecimento em um documento produzido no software Microsoft Office Excel 2007, contendo título, autoria, dados da publicação, resumo e descritores, o que facilitou no próximo passo do processo.

- **Seleção pela Leitura do Resumo**

Em seguida, com o término da utilização das estratégias de buscas em todas as bases de dados e a organização das listas de resumo, o pesquisador (principal) e um segundo pesquisador, neste caso, a orientadora desta pesquisa, ambas realizaram a leitura, individualmente dos resumos.

Restaram da leitura do título, portanto, **37 artigos**. Foi, então, realizada a leitura de todos os resumos. No decorrer desta etapa foram excluídos os artigos que não eram de resultados de pesquisas desenvolvidas no Brasil e que não abordavam a formação para docência na pós-graduação a partir da percepção dos pós-graduandos

Após a leitura de todos os resumos, **22 artigos** foram excluídos e restaram, então, **15 artigos**. Desses, foi realizada a comparação dos artigos e eliminando os duplicados, resultou em **14 artigos** que foram identificados como prováveis integrantes da amostra.

Então, os artigos identificados como prováveis integrantes da amostra, foram submetidos à aplicação do Teste de Confiabilidade JBI QARI, resultando em uma amostra final de 10 artigos.

- **Seleção pela Leitura do Artigo na Íntegra**

Nesta etapa, os artigos foram impressos e lidos pelos dois pesquisadores, separadamente. Apareceram estudos que evidenciavam a percepção do pós graduando em Enfermagem a cerca dos aspectos didáticos pedagógicos vivenciados em seu processo de formação docente, durante a pós-graduação.

Levando em consideração os riscos de seleção dos artigos nesta pesquisa, optamos por adotar limites mais precisos para a seleção da amostra final. Por isso, utilizou-se um instrumento de avaliação da qualidade dos estudos, ou seja, foram selecionados através do Teste de Confiabilidade JBI QARI Critical Appraisal Checklist for Interpretive & Critical Research (JBI, 2008), configurando-se em uma nova etapa no processo de seleção da amostra final. (ALMEIDA, 2011)

Após esta etapa, já com os artigos definitivos da amostra, iniciamos a leitura mais crítica, com o intuito de evidenciar as **situações limites**, as quais foram levantadas pelos pós-graduandos a cerca da formação docente na pós-graduação em Enfermagem.

- **Análise dos dados**

Para análise e interpretação dos dados utilizamos os pressupostos da análise temática (categorias) preconizado por Freire (2006), adaptado por Bueno (2001). Para tanto o desenvolvimento desse estudo segue os seguintes passos:

- **Levantamento das Situações Limites**

Refere-se à descrição e interpretação das situações limites evidenciadas nos artigos selecionados. (ALMEIDA, 2011)

Segundo Paulo Freire (2006), as situações-limites impõem aos homens e mulheres uma situação ameaçadora, uma barreira que precisam ultrapassar. Assim a importância do reconhecimento do contexto está em sua possibilidade de transformá-lo. Quando percebemos que existe algo de errado, fica difícil negar a mudança. A participação é uma conquista, mas também, um compromisso.

A investigação das situações limites é fundamental para identificar os temas geradores, seguindo para problematização, o que possivelmente resulta na ação. Segundo Paulo Freire (2006) as situações limites dão início a todas as possibilidades, e muitas vezes, se apresentam aos homens e mulheres como esmagadoras, opressoras, restando-lhes nada mais do que se adaptar. Essa situação deve ser superada para captar o que está aparentemente, oculto.

É importante entender os homens na sua realidade, e a investigação temática se faz, assim, num esforço comum de consciência e autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida no processo educativo (FREIRE, 2006).

Então, através das falas dos pós-graduandos e dos egressos presentes nos trabalhos foi possível identificar as situações que dificultam o processo de formação docente no contexto da pós-graduação em Enfermagem, o que possibilitou a identificação dos temas geradores.

- **Levantamento dos Temas Geradores**

Segundo Almeida (2011), esta fase culmina com a busca de resultados muito ricos para os educadores. Isto não só ocorre pelas relações que travam, mas pela busca da temática do pensamento dos homens, pensamento esse, que se encontra somente no meio deles (FREIRE, 2006; BUENO, 2001). Visa buscar, portanto, temas que sejam os mais significativos da vivência dos pós-graduandos que foram sujeitos da pesquisa nos artigos utilizados em nosso estudo.

- **Organização do material coletado**

Para Almeida (2011); Bueno (2001; 2009), nesta fase, o conteúdo registrado é resultado da emissão dos significados e do pensamento. Particularmente, dos pós-graduandos referentes à formação pedagógica na pós-graduação em Enfermagem, captados através de suas falas identificadas nos artigos selecionados, o que possibilita a interpretação e a seleção dos assuntos centrais (FREIRE, 2006). Processa-se a leitura detalhada de todo o artigo, evidenciando as frases que trazem a visão dos pós-graduandos referentes à formação pedagógica. É nesta fase que se faz um recorte do texto, selecionando frases identificadas que evidenciam essa visão, consistindo em descoberta dos núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2008). Então, torna-se possível juntar pensamentos para próxima fase.

- **Seleção e codificação das frases identificadas nos artigos.**

De acordo com Freire (2006) e Bueno (2009) nesta fase, são selecionadas em ordem definida algumas frases que possam ser agrupadas pela riqueza temática, codificando-se os temas geradores.

- **Síntese das frases selecionadas.**

Freire (2006) e Bueno (2009) destacam que, selecionados e codificados os temas geradores, agrupam-se todas as palavras e frases selecionadas ao tema gerador, reunindo grandes temas. A partir de então, é possível engendrar grandes possibilidades de análise e interpretação dos achados, conforme são apresentados a seguir, nos resultados e discussões do presente estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A definição dos artigos considerados pertinentes neste estudo realizou-se a partir de um processo criterioso de busca nas bases de dados (LILACS, BDENF, PubMed, Web of Science) aos quais foi aplicada a técnica de Barroso (2003), que norteou os critérios de inclusão e exclusão dos mesmos. Assim, posteriormente aplicou-se o teste de confiabilidade JBI QUARI, já mencionado, no intuito de validar a possível amostra deste estudo. A partir dos critérios de busca estabelecidos obtivemos como amostra para estudo, os artigos listados no **quadro 04**.

Quadro 04 – Artigos de periódicos encontrados sobre Formação docente no âmbito da pós-graduação.

FONTE	REFERÊNCIA	DESCRITORES E PALAVRAS-CHAVE	ANO	ID
01 BDENF	RAMOS, F. R. S. et al. Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. <i>Rev. bras. enferm.</i> [online]. 2010, vol.63, n.3 [cited 2012-07-11], pp. 359-365.	<ul style="list-style-type: none"> Educação de Pós-Graduação em Enfermagem Brasil Satisfação Pessoal Questionários Universidades 	2010	BD01
02 LILACS	PONCE DE LEON, M., CASSANDRA, G. R., CAVALCANTI, S. C. Formação de formadores: a prática educativa de um programa de pós-graduação em enfermagem. <i>Revista Brasileira de Enfermagem</i> , vol. 59, núm. 5, 2006, pp. 636-641.	<ul style="list-style-type: none"> Educação de Pós-Graduação em Enfermagem Prática do Docente de Enfermagem Ensino Entrevistas como Assunto 	2006	LI02
03 LILACS	PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. <i>Rev. esc. enferm. USP</i> , São Paulo, v. 41, n. 1, Mar. 2007.	<ul style="list-style-type: none"> Educação de Pós-Graduação em Enfermagem Prática do Docente de Enfermagem Pesquisa em Educação de Enfermagem 	2007	LI03
04 LILACS	MARCON P. M. M, MANTOVANI M. F, MEIER, MJ. Prática docente: oportunidade ao aluno de pós-graduação. <i>Cogitare Enferm</i> 2005, v. 10, n.3, p. 58-62.	<ul style="list-style-type: none"> Docentes de Enfermagem Prática Profissional Educação de Pós-Graduação em Enfermagem 	2005	LI04
05 BDENF	NOGUEIRA R. A., PAGLIUCA L. M. F. Estágio de docência: experiência inovadora na prática de uma doutoranda. <i>Texto & Contexto Enferm.</i> 2001, v. 10, n. 1, p.132-43.	<ul style="list-style-type: none"> Ensino Educação de Pós Graduação em Enfermagem 	2001	LI05
*06 AR	GUANILO, M. C.; DE-LA-TORRE, et al. Preparación para la docencia en posgrado en enfermería: potencialidades y límites. <i>Rev. Electr. Enf.</i> 2010, v. 12, n.2, p. 392-6.	<ul style="list-style-type: none"> Enfermería; Educación Superior; Docente de Enfermería; Educación de postgrado en enfermería. 	2010	AR06
07 AR	ROCHA, M. C. P. R., et al. Preparando o aluno de Pós Graduação para o exercício de docência em Enfermagem no cuidado da criança e da família na experiência de doença. <i>Ver. Soc. Bras. Enferm. Ped.</i> V.10, n.1, p 31-5	<ul style="list-style-type: none"> Prática profissional Docentes de Enfermagem Educação de Pós Graduação em Enfermagem 	2010	AR07
08 AR	FERNANDES, A. F. C; MISHIMA, S. M.; MAMEDE, M. V.. Pós-graduação: visão de um grupo de estudantes de mestrado. <i>Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste</i> , Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 56-60, 2000.	<ul style="list-style-type: none"> Educação de Pós-Graduação em Enfermagem/tendência 	2000	AR08
09 AR	ROLIM, K. M. C.; BEZERRA, M. G. A; MOREIRA, V. T.; RODRIGUES, M. S. P.. Pós-Graduação e impactos na vida do profissional. <i>Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste</i> , Fortaleza, v. 4, p. 63-70, 2003.	<ul style="list-style-type: none"> Educação de pós-graduação em enfermagem; Avaliação de impacto; Vida profissional. 	2003	AR09
10 AR	SILVA, K. L.; PIMENTA, A. M. A primeira docência a gente nunca esquece. <i>REME rev. min. enferm;</i> v.11, n.4, 465-469, out.-dez. 2007.	<ul style="list-style-type: none"> Educação Superior; Ensino; Docente de Enfermagem; Educação em Enfermagem/Métodos; Educação de Pós Graduação Enfermagem/Métodos 	2007	AR10

*O artigo foi publicado em espanhol pela revista eletrônica de enfermagem, porém retrata realidade brasileira e foi escrito por docentes da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo-EEUSP.

Obs.: a identificação (ID) foi elaborada da seguinte forma: utilizaram-se as duas primeiras letras que se referem à base de dados onde o artigo foi recuperado, e os dois dígitos finais correspondem ao número conforme indicado. E, a identificação (AR) refere-se aos artigos recuperados através das referências encontradas nos artigos dessa amostra.

Nossas buscas nos direcionaram a um resultado de 10 artigos. Contudo faz-se mister salientar que o percurso metodológico nos permitiu encontrar estudos que abordavam a formação docente no âmbito da pós-graduação em saúde e, não puderam ser incluídos nesta amostra (Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva; Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP). A enfermagem se incluía, nesses dois estudos, dentro da grande área da saúde, porém, na discussão dos resultados, ou seja, nas falas dos sujeitos, os artigos nos remetiam não apenas a Enfermagem, mas também à Medicina, à Odontologia e à nutrição. Desta forma, então, embora bastante relevantes, não atendiam aos critérios de inclusão propostos para este estudo.

Após definidos, então, os artigos desta amostra, extraímos e sintetizamos as situações limites, evidenciadas na visão dos pós-graduandos. Para a organização das sínteses das situações limite, nossa proposta de análise foi a categorização destas situações limites a partir do referencial teórico de Freire (2006) adaptado por Bueno (2001), que nos permitiu a classificação dos termos. Assim, as situações limites encontradas nos artigos selecionados foram denominadas como categorias e subcategorias, como consta no quadro abaixo.

Quadro - 5: Ideias Centrais, Situação Limites e categorias referentes à formação docente na Pós-graduação em Enfermagem.

FONTE	IDEIAS CENTRAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DOCENTE	SITUAÇÕES LIMITES NA VISÃO DOS PÓS-GRADUANDOS	ca CATEGORIAS*
BD01	<ul style="list-style-type: none"> - ...as oportunidades de vivência acadêmica devem ser estimuladas e incrementadas... - ...ter competência para trabalhar com pesquisa qualitativa com mais propriedade... 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento da necessidade de políticas de formação específica para o exercício da docência universitária - Enfoque principal na formação para a pesquisa científica 	<p style="text-align: center;">CAT01</p> <p style="text-align: center;">CAT02</p>
LI02	<ul style="list-style-type: none"> - ...aula totalmente expositiva... Aquela aula é uma aula típica, assim que você chega para assistir. Você chega, senta ali e ela vai passar os conteúdos. - ...todo conteúdo era passado, então a avaliação era feita de acordo com o que ela passou. - ...os futuros formadores da força de trabalho em enfermagem poderão reproduzir essa prática. - ... a gente recebeu conteúdos para nossa vida prática, mas, também, para que melhorasse o nosso projeto em si... 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação. - Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação. - Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação. - Enfoque principal na formação para a pesquisa científica 	<p style="text-align: center;">CAT03</p> <p style="text-align: center;">CAT03</p> <p style="text-align: center;">CAT03</p> <p style="text-align: center;">CAT02</p>

FONTE	IDEIAS CENTRAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DOCENTE	SITUAÇÕES LIMITES NA VISÃO DOS PÓS-GRADUANDOS	ca CATEGORIAS*
LI03	<p>-...A participação em disciplinas que discutem a problemática do Ensino Superior e da Universidade durante o curso de pós-graduação não é obrigatória...</p> <p>- ... uma formação pós graduada de qualidade exige aquisição de conhecimentos e habilidades para o ensino..</p> <p>- ...a introdução de estratégias de ensino inovadoras ainda é lenta...</p>	<p>- Reconhecimento da necessidade de conhecimentos sobre a Educação no Ensino Superior</p> <p>- Reconhecimento da necessidade de conhecimentos sobre a Educação no Ensino Superior</p> <p>- Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação.</p>	<p>CAT05</p> <p>CAT05</p> <p>CAT03</p>
LI04	<p>-... oportunizar ao seu aluno de pós graduação a interação com o ensino, uma vez que nem todos exercem tal atividade...</p> <p>-...desenvolver uma prática nova em um contexto desconhecido.</p>	<p>- Reconhecimento da necessidade de políticas de formação específica para o exercício da docência universitária</p> <p>- Reconhecimento da necessidade de conhecimentos sobre a Educação no Ensino Superior</p>	<p>CAT01</p> <p>CAT05</p>
BD05	<p>... o uso de exercícios participativos ajuda ao aprendizado, à medida em que os conteúdos são ministrados de forma lúdica, permitindo uma interação mais eficaz entre educador e educando e a consequente oportunidade do aluno tirar suas dúvidas sem constrangimento e o medo muitas vezes presente no aprendizado tradicional.</p> <p>...o aprendizado se restringe ao desenvolvimento de aulas supervisionadas.</p>	<p>- Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação, com tendência à transitoriedade de paradigma para postura mais aberta, lúdica.</p> <p>- Reconhecimento da necessária ampliação de possibilidades de formação durante o PAE</p>	<p>CAT03</p> <p>CAT04</p>
AR06	<p>-... Se identificaron aspectos limitantes, que establecieron interfaces en ese proceso de enseñanza-aprendizaje de lós alumnos de posgrado: la restricción de la carga horaria Del alumno PAE para 6 horas semanales.</p>	<p>- Reconhecimento da necessária ampliação de possibilidades de formação durante o PAE</p>	<p>CAT04</p>
AR07	<p>- ...a experiência de ensino e aprendizagem vivida pelas alunas durante grande parte do ciclo educativo era pautada na pedagogia tradicional.</p> <p>- ... abordar uma turma de 40 alunos de graduação exigiu mais do que conhecimento teórico sobre o conteúdo, demandou capacidade para escolher a melhor metodologia didática e habilidade....</p>	<p>- Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação</p> <p>- Reconhecimento da necessidade de conhecimentos sobre a Educação no Ensino Superior.</p>	<p>CAT03</p> <p>CAT05</p>
AR08	<p>-... aumentar a capacidade porque sou docente há quatro anos...</p> <p>-... além da investigação científica, que estou introduzindo, estou conseguindo entender o que é tudo isso...</p>	<p>- Reconhecimento da necessidade de conhecimentos sobre a Educação no Ensino Superior.</p> <p>- Enfoque principal na formação para a pesquisa científica</p>	<p>CAT05</p> <p>CAT02</p>

FONTE	IDEIAS CENTRAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DOCENTE	SITUAÇÕES LIMITES NA VISÃO DOS PÓS-GRADUANDOS	ca CATEGORIAS*
AR09	-... o crescimento profissional e o conhecimento, melhorou a visão crítica e a motivação do profissional para a pesquisa.	- Enfoque principal na formação para a pesquisa científica	CAT02
AR10	-...o processo educativo não poderia estar desarticulado da realidade...desafio ainda presente na construção das práticas educativas e, também, formação dos docentes em nível de graduação e pós-graduação.	- Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação	CAT03

*CAT01(CATEGORIA 1), CAT02(CATEGORIA 2), CAT03(CATEGORIA 3), CAT04(CATEGORIA 4), CAT05(CATEGORIA 5).

As situações-limite identificadas nas falas dos pós-graduandos evidenciam que aquilo que eles pensam e fazem com relação à docência está relacionado às suas experiências e à formação profissional, ou seja, às suas vivências durante o ciclo escolar e, de forma mais expressiva, no âmbito da pós-graduação.

Todavia, é importante considerar que sendo Programas de Pós-Graduação em Enfermagem, nem sempre a motivação dos estudantes que nele ingressam se dá pelas questões educativas. Entretanto, como a maioria deles pode vir a ser, a expectativa era de que os temas pedagógicos tivessem espaços maiores de discussão.

Neste sentido, ao desvelar suas experiências e percepções a cerca da formação para a docência universitária, bem como as implicações dos referenciais práticos, durante este processo, é possível evidenciar e identificar as representações e preocupações mais recorrentes que discutiremos nas categorias que seguem, conforme o quadro abaixo. **(Quadro 6)**

Quadro 06 – Síntese das Categorias encontradas e respectivos artigos

CATEGORIAS	SITUAÇÃO-LIMITE	ARTIGOS
Categoria 1 (CAT01)	Reconhecimento da necessidade de políticas de formação específica para o exercício da docência.	BD01, LI04
Categoria 2 (CAT02)	Enfoque principal dado à formação para a pesquisa científica	BD01, LI02, AR08, AR09
Categoria 3 (CAT03)	Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação	LI02, LI03, BD05, AR07, AR10
Categoria 4 (CAT04)	Reconhecimento da necessidade ampliação de possibilidades de formação durante o PAE	BD05, AR06
Categoria 5 (CAT05)	Reconhecimento da necessidade dos conhecimentos científicos sobre a dimensão da Educação no Ensino Superior.	LI03, LI04, AR07, AR08

Categoria 1 - Reconhecimento da necessidade de políticas de formação específica para o exercício da docência. (BD01, LI04)

De acordo com a fala dos pós-graduandos presentes na amostra deste estudo, “... *as oportunidades de vivência acadêmica devem ser estimuladas e incrementadas...*” (BD01), oportunizando uma maior aproximação com as atividades de ensino e, com as questões didático-pedagógicas, que os capacite para o exercício da docência. Porém, a ampliação/implementação destes espaços formativos necessita de amparo legal, ou seja, nossa legislação precisa estabelecer diretrizes específicas e complementares para tal formação.

A formação exigida para docência no ensino superior se resume legalmente, de forma superficial, ao que menciona o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Desta forma, a LDB não concebe como exigência legal o processo de formação pedagógica para a docência no ensino superior, o que, de certa forma, reflete, e termina por sedimentar, a antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo. Assim, a preparação para a docência está, de forma simplista, resumida à obtenção de titulação acadêmica (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008).

Segundo Veiga (2006), esta lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação. Contudo, podemos constatar que, não há uma exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o processo de ensinar, ao professor que se insere na universidade. Fazendo com que a aprendizagem dos saberes para o ensinar, fique a critério de iniciativas e compromissos individuais.

A lacuna no preparo pedagógico, durante a formação no âmbito da pós-graduação, é perceptível aos pós-graduandos quando entram em sala de aula para exercer uma função docente diferente da usual. Alguns relatam que essa experiência reflexiva se dá no momento do estágio supervisionado em docência, ainda na pós-graduação. Entretanto, outros só fazem essa reflexão através da vivência profissional, depois de formados. Assim tal atividade remeteu à uma preocupação: “*desenvolver uma prática nova em um contexto desconhecido*” (LI04)

A preocupação acerca do enfrentamento do desconhecido reforça e valida a ideia de que é necessário expandir a oferta da preparação para a docência no ensino superior, pois entendemos que conhecer todas as dimensões que constituem o fazer docente, nos fará adquirir firmeza para o enfrentamento de novas experiências. Segundo Almeida (2012), o professor precisa compreender a complexidade envolvida nos processos formativos, bem como conhecer e dominar o campo de

conhecimentos específicos capaz de dar-lhe sustentação para que possa desempenhar profissionalmente as atividades inerentes ao ensino e à aprendizagem.

Contudo, é importante salientar a paradoxal relação que se estabelece entre a formação docente e os critérios de inserção na carreira docente. Sabe-se que após concluir o doutorado, onde os espaços para a formação docente são limitados e, muitas vezes, silenciados por falta de amparo legal específico, o egresso pode se inscrever para o concurso público buscando se inserir na carreira docente. Porém, apesar das políticas não privilegiarem a formação para esse nível de ensino, exige-se que os candidatos à docente universitário, realizem prova didática. Então, fica o questionamento: como demonstrar preparo e aptidão para exercer função, para a qual a formação ocorre em espaços tão reduzidos?

E, ainda, com relação a isto, Pimenta e Anastasiou (2008) destacam que embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes deste nível de ensino, realiza uma série de avaliações e verificações externas sobre a docência através dos resultados que os alunos apresentam no provão e, sobre os índices de professores com mestrado e doutorado que compõem o corpo docente nas instituições.

A problemática da formação do professor universitário e a repercussão dessa condição para a profissionalização dos docentes do Ensino Superior identificam a existência de iniciativas isoladas e experiências nesse sentido, no âmbito da formação acadêmica, como cursos, disciplinas, e a própria formação continuada, incluindo projetos institucionais. Pode-se citar, aqui, a iniciativa da Universidade de São Paulo (USP) em criar o Grupo de apoio pedagógico (GAP) em 2004 que se destina a discutir a temática da formação pedagógica para a Docência Universitária, bem como contribuir para a valorização do ensino e oferecer apoio pedagógico aos docentes (CUNHA, 2012).

Nota-se que há, também, em alguns cursos da área de saúde, um investimento na formação do professor, desde a graduação. É o caso do Programa de Iniciação à Docência – PID - desenvolvido na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, que envolve professores e alunos da graduação em saúde, na qualidade de bolsistas. Porém, faz-se necessário a implementação de políticas públicas e regulação legal para o exercício da docência universitária, bem como a valorização epistemológica dos saberes pedagógicos na universidade.

Acreditamos, assim, que é essencial refletir sobre as políticas de formação do docente universitário, no sentido de buscar ampliar/ implementar esses espaços formativos. Todavia, é preciso ressaltar que estes espaços não devem se restringir apenas à formação de pesquisadores e, nem à obtenção de titulação acadêmica, função de relevância indiscutível, mas, sobretudo, envolver a docência em toda sua dimensão.

Categoria 2- Enfoque principal dado à formação para a pesquisa científica (BD01, LI02, AR08, AR09).

É evidente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* o enfoque principal na formação para a pesquisa científica e a menor atenção ao preparo para a docência (PIMENTEL, MOTA, KINURA 2007). Esta situação foi, relevantemente, constatada pelos pós-graduandos quando afirmam que a pós-graduação os permitiu “*ter competência para trabalhar com pesquisa qualitativa com mais propriedade*” (BD01). E, isto se reforça através da fala contida em outro artigo da amostra, inserido nesta categoria: “*o crescimento profissional e o conhecimento, melhorou a visão crítica e a motivação do profissional para a pesquisa*” (AR09).

Deste modo, é possível notar, que durante seu processo formativo, os pós-graduandos tiveram maior contato com os conhecimentos referentes à metodologia científica, capacitando-os para a pesquisa. Essa circunstância nos permite inferir que os espaços destinados à formação docente e à capacitação pedagógica estão relegados ao segundo plano.

Sabemos que a Universidade se fundamenta na organicidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, através do qual, se pressupõe a formação no ensino superior articulado em três grandes processos. Porém, pensar o ensino como mediador da formação do professor universitário não é tarefa usual, pois, o modelo de formação que baliza o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal (CUNHA, 2006).

Ratificamos, então, que não há na LDB, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de Mestrado e Doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento, ou seja, a pesquisa.

Diante desta realidade, forma-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico. No entanto, são desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Nota-se, então, que nas universidades há certa desvalorização da tarefa de ensinar se comparada à elaboração de pesquisas, bem como a produção acadêmica dos professores que é hoje, critério de avaliação de produtividade e qualidade docente. Assim, talvez a baixa integração entre ensino e pesquisa seja decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico, bem como das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo (ANDRÉ, 2001).

Concorda-se com Pimenta; Anastasiou e Cavallet (2003), quando defendem que os elementos-chave do processo de pesquisa se diferem, em muito, do ensino. Ao considerar tais

diferenças, as autoras alertam que ser um renomado pesquisador não é garantia de excelência pedagógica, pois, quando nos programas de pós-graduação, os estudantes focam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, acabam, muitas vezes deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o ensino. Este dado pode ser confirmado pelo estudo realizado por Marcelo García (1999), no qual o autor conclui que a correlação entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa, sendo a relação entre produtividade científica e eficácia docente escassa, ou essencialmente independente uma da outra.

Faz-se necessário salientar, aqui, a incontestável importância da pesquisa científica para o desenvolvimento econômico de uma sociedade onde a pesquisa agrega valor a uma economia baseada no conhecimento. (Morossini, 2001). Porém, o que se pretende discutir é uma desvalorização da atividade docente e do processo ensino-aprendizagem na universidade em detrimento de uma supervalorização da pesquisa.

Nessa perspectiva, acredita-se ser imperativo o fato de as universidades procurarem fazer com que os docentes atuem no sentido de contribuir com a efetiva transformação da universidade em locus de produção de conhecimento inovador por meio das práticas indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, como fundamento da própria formação docente, aspecto este que infelizmente, ainda parece estar longe de se concretizar no cenário da formação de professores no meio universitário (BATISTA, 2005, PIMENTA E ANASTASIOU, 2008).

Categoria 3 - Formação alicerçada no paradigma tradicional de educação (LI02, LI03, BD05, AR07, AR10).

O contexto educacional, na atualidade, vive o momento da pós-modernidade, com seus desdobramentos paradigmáticos de um mundo globalizado. A educação está inserida em um momento de transitoriedade, onde a concepção tradicional se torna obsoleta frente aos desafios que se instalam no campo educacional (SCHERER, 2006).

Porém, as práticas educativas vivenciadas pelos pós-graduandos sustentam a existência considerável de processos de ensino-aprendizagem, ainda, alicerçados em um paradigma tradicional: “*aula totalmente expositiva... Aquela aula é uma aula típica, assim que você chega para assistir. Você chega, senta ali e ela vai passar os conteúdos*” (LI02); “*a introdução de estratégias de ensino inovadoras ainda é lenta*” (LI03).

Então, entende-se por paradigma tradicional, aquele predominante na educação até o século XX em que se privilegiava a obediência, a memorização e a repetição. Neste modelo o professor era uma figura autoritária, pois ele ocupava posição acima da do aluno (relação vertical), ele é quem possuía o saber e o transmitia para o aluno, cujos conhecimentos prévios não eram levados em consideração (BEHRENS, 2005).

Todavia, compreendendo a realidade dos processos de mudança na sociedade, novos paradigmas vêm sendo assumidos por diversos atores responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, com a adoção de uma prática libertadora, através da qual os educandos devem assumir papel de sujeitos criadores, aprendendo a pensar, criticamente (BUENO, 2009).

Assim, os processos educativos e as práticas pedagógicas que permeiam o processo de formação profissional em enfermagem devem estar alicerçados em uma pedagogia crítico social que desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saber produzidos por outros grupos e passa a integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição importante para sua prática profissional.

Faz-se necessário evidenciar que, possivelmente, os pós-graduandos irão reproduzir em suas atividades profissionais, sejam elas educativas ou assistenciais, o referencial de atuação que vivenciaram durante sua formação. A esse respeito, podemos destacar a seguinte fala: “*os futuros formadores da força de trabalho em enfermagem poderão reproduzir essa prática*” (LI02).

De acordo com Tardif (2002), o saber dos professores é o saber constituído por eles durante sua trajetória. Está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores que compõe o ciclo escolar. Assim, os modelos vivenciados pelos docentes durante sua formação, possivelmente se constituíram em saberes que serão reproduzidos em sua prática.

Contudo, embora tenha se constatado que a prática educativa dos docentes encontra-se alicerçada em paradigmas tradicionais, é possível notar a existência de abordagens pedagógicas emancipatórias. Assim, ainda que não seja o objetivo deste estudo, atentamos para a fala dos docentes: “*A gente não ministrou uma aula teórica, mas eles vivenciaram na prática*” (LILACS 02); “*Eu considero que a aula mais proveitosa, até hoje, realizada por mim com os alunos de mestrado, foi quando vivenciamos a prática...*” (LILACS 02); “*A teoria tem que ser trazida de situações vivenciadas no cotidiano*” (LILACS2).

Os docentes revelam, diante do exposto, a consciência da necessidade de mudança de suas práticas. Constatam que a utilização de práticas e estratégias que insiram o aluno como

sujeito do processo, contextualizando e problematizando a realidade, no sentido da construção coletiva do conhecimento, motivam os atores do processo de ensino e contribuem para uma formação que privilegie os pressupostos da humanização e da criticidade.

Logicamente, posturas tradicionais e autoritárias não contribuiriam, sobremaneira, para a formação de um profissional crítico-reflexivo, senão para continuar a reproduzir um sistema “bancário” e ineficaz de ensino (FREIRE, 2006). A referida formação tem que tomar uma dimensão favorável à emancipação deste aluno enquanto ser humano, consciente de seu papel cidadão.

É fundamental, neste contexto, ao educador inserir-se em uma educação crítico-reflexiva, adotando uma prática educativa dinâmica, estando atento aos assuntos que surgem dos próprios sujeitos, intervindo, como um facilitador, quando necessário, a fim de colaborar para a apreensão de novos saberes e de ressignificação dos já existentes. Para tanto, segundo os pós-graduandos *“o processo educativo não poderia estar desarticulado da realidade... desafio ainda presente na construção das práticas educativas e, também, na formação dos docentes em nível de graduação e pós-graduação”* (AR10).

Categoria 4 - Reconhecimento da necessária ampliação de possibilidades de formação durante o PAE (BD05, AR06).

Os cursos de pós-graduação, conforme mencionado anteriormente neste estudo, foram constituídos com o objetivo de formar professores competentes para atender a expansão do ensino superior, além de contribuir para a elevação dos níveis de qualidade do ensino oferecido. Assim, estes cursos são os principais espaços de formação do docente universitário. Porém, o estímulo e o desenvolvimento da pesquisa científica tem lugar privilegiado e prioritário nos cursos de pós-graduação, o que, os recentes planos nacionais de pós-graduação acentuaram como foco de tais programas.

Todavia, estes cursos não deixaram de ser, mesmo que de forma secundária, o meio mais efetivo de formação do professor universitário. Então, no intuito de manter os níveis de qualidade do ensino ofertado pelas instituições, e minimizar os impactos da falta de preparação pedagógica, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1999, tornou obrigatória a participação em estágio supervisionado como parte das atividades de alunos de mestrado e doutorado. (CHAMLIAN, 2003).

O PAE é um estágio de docência, proposto pela CAPES, para alunos de pós-graduação, que tem por objetivo principal aprimorar a formação desses alunos para a docência

em nível de graduação, destinando-se exclusivamente a alunos de pós-graduação matriculados na Universidade de São Paulo nos cursos de mestrado e doutorado.

Assim, embora se constitua como importante iniciativa de capacitação docente, os pós-graduandos relatam a existência de limitações do programa: *“Se identificaron aspectos limitantes, que establecieron interfaces en ese proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de posgrado: la restricción de la carga horaria Del alumno PAE para 6 horas semanales”*(AR06).

Outra importante constatação dos pós-graduandos, com relação a suas vivências no programa de aperfeiçoamento de ensino diz respeito ao fato de que *“o aprendizado se restringe ao desenvolvimento de aulas supervisionadas”* (BD05). Fica, assim, entendido, que os alunos, durante o cumprimento destas atividades desenvolvem tarefas previamente preparadas pelo professor, o que cria um distanciamento da possibilidade de discutir possíveis metodologias, recursos e critérios avaliativos.

No entanto, nosso maior questionamento reside no fato de que durante a primeira etapa do programa, realiza-se a preparação pedagógica onde ocorre a participação do aluno em uma disciplina de pós-graduação que aborda temas referentes à Universidade e ao Ensino Superior. Porém, nem sempre, é possível articular os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas com o posterior estágio, ficando reservada, assim, ao pós-graduando a qualidade de ouvinte e observador neste processo.

Ressalta-se que o objetivo do estágio em docência é o acompanhamento do docente e não sua substituição, contudo os espaços de interação supervisor-estagiários, bem como a articulação com os conhecimentos e vivências do estagiário necessitam ser consideradas como possibilidade de troca e construção coletiva.

Diante disto, faz-se necessário compreender que embora o PAE seja uma importante oportunidade de aproximação do pós-graduando com as questões referentes ao ensino, a docência universitária se constitui de um núcleo de conhecimentos e saberes específicos, que demandam ampliação e maiores circunstâncias de formação para que maior número de pós-graduandos seja motivado a participar.

Categoria 5 - Reconhecimento da necessidade de conhecimentos científicos sobre a dimensão da Educação no Ensino Superior. (LI03, LI04, AR07, AR08)

Sabe-se que a docência é uma das tarefas de todos os professores inseridos na universidade. Mas estudos evidenciam que a ação e atuação de grande parte dos professores é improvisada, sem qualquer formação pedagógica (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008). A

formação pedagógica está relacionada aos aspectos didáticos e, pode ser entendida pela apreensão e construção de saberes/conhecimentos, atitudes e instrumentos necessários à prática pedagógica. Todavia, pode-se considerar que estes elementos, que constituem a formação pedagógica são, possivelmente, a base para uma docência considerada de qualidade, capaz de atender a demanda dos processos de ensino-aprendizagem que se configuram nos tempos atuais.

A docência no ensino superior requer formação profissional para o seu exercício, possui conhecimentos específicos/científicos que a fundamentam Assim, 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 como instituição social, uma prática que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (CUNHA 2006; PIMENTA e ANASTASIOU,2008).

Para Masetto (2003), em geral, a formação didática ou pedagógica constitui o ponto mais “carente” dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência. Seja por que nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino.

Neste sentido, embora o aprendizado da docência no âmbito da pós-graduação tenha relegado a especificidade dos conhecimentos pedagógicos à plano secundário, a fala dos pós-graduandos demonstram a percepção de que as características necessárias aos professores universitários devem extrapolar os limites do conhecimento da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, assim, “*uma formação pós-graduada de qualidade exige aquisição de conhecimentos e habilidades para o ensino*” (LI03).

Também, ressaltaram que, embora seja de grande valia disciplinas que contemplem as questões pedagógicas, “*a participação em disciplinas que discutem a problemática do Ensino Superior e da Universidade durante o curso de pós-graduação não é obrigatória*” (LI03), salvo aquelas disciplinas que constituem a etapa de preparação pedagógica para o PAE. Porém, situa-se, quase que prioritariamente, a formação para a docência e, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula, nestas disciplinas, que segundo Anastasiou (2002) são, normalmente, disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, oferecidas na pós-graduação, com carga horária média de 60 horas.

Certamente, as disciplinas não contemplam, sozinhas, a amplitude de saberes e conhecimentos pedagógicos que fundamentam o fazer docente no ensino superior.

Tardif (2002, p.39) nos diz que os saberes que constituem a docência, são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e

saberes experienciais. Assim, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e, especialmente, à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Embasado no processo de construção do saber, o autor desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saber produzidos por outros grupos e passa a integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição importante para sua prática. Destacamos ainda, o posicionamento de Tardif contra a ideia tradicional da relação teoria prática, revelando sua discordância em relação ao saber que está do lado da teoria e só é produzido fora da prática, resumindo a relação com a prática a uma relação de aplicação. (SCORZONI, GOMES, BUENO, 2010)

O professor, na sua atividade profissional deve trabalhar para que o aluno desenvolva certas habilidades e competências. Mas, para isso, ele precisa desenvolver suas próprias competências. Neste contexto, Perrenoud (2000) enfatiza que além de saberes, os educadores necessitam de competências para organizar e dirigir situações de aprendizagem que, segundo ele, é uma das mais importantes competências docente, pois, implica em adequar a prática aos conteúdos contextualizados na realidade sócio-cultural de seus alunos.

Desta forma, professores que trabalham para formar cidadãos profissionais competentes em sua área de atuação, precisarão ter desenvolvidas diversas competências pedagógicas que lhes permitam trabalhar de forma contextualizada, articulando ensino-pesquisa-extensão.

A importância do conhecimento pedagógico é, também, lembrada e ratificada pelos pós-graduandos através de suas vivências acadêmicas, que muitas vezes, se constituem em desafios: “*abordar uma turma de 40 alunos de graduação exigiu mais do que conhecimento teórico sobre o conteúdo, demandou capacidade para escolher a melhor metodologia didática e habilidade para reter a atenção dos graduandos*” (AR07).

Diante das situações-limite que vivenciam em seu processo formativo, bem como em sua prática profissional é evidenciado que a formação para a docência, neste âmbito, não abarca toda a complexidade e dimensão do ensino. Vale destacar, todavia, que o aluno em formação, no caso à docente, não é um produto acabado. Os cursos de pós-graduação prescindem de levar orientação, estabelecendo direcionamento, ou seja, caminho para que o docente neófito possa se despertar para uma nova era, de transformação e mudança, que exigirá dele a ação, procurando buscar o seu jeito próprio para exercitar o seu saber e fazer na área da docência, procurando e investindo neste sentido. É nessa somatória de esforços, tanto

no individual quanto no coletivo que há que se encontrar possibilidades maiores à qualidade da docência no ensino superior. Isto nos leva a argumentar em favor da formação pedagógica, em um cenário de criticidade e reflexividade, a fim de que esses conceitos sejam incorporados à sua prática de modo a gerar um movimento de transformações na universidade. A concretização, desse desafio exige tomar como foco de reflexão e problematização o estudo, a busca investigativa, neste sentido, a sua formação docente no âmbito da pós-graduação com a perspectiva de qualificar tal formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada até aqui realizada, nos permitiu tecer múltiplas reflexões e considerações acerca da formação pedagógica do professor universitário no sentido da produção de conhecimentos, dos saberes e das práticas docentes. Mas, para chegar até eles, cumpre destacar que trilhamos um percurso metodológico criterioso, que nos direcionou, através dos estudos primários incluídos na nossa amostra, à percepção do pós-graduando acerca da formação docente.

Depreendemos que os resultados encontrados atenderam ao objetivo proposto neste estudo. Após as buscas, análises e categorização, fomos direcionadas às situações limites, que evidenciaram cinco importantes categorias que nos remetem a problemática contextualizada nesta investigação: reconhecimento da necessidade de políticas de formação específica para o exercício da docência; enfoque principal dado à formação para a pesquisa científica; formação alicerçada no paradigma tradicional de educação; reconhecimento da necessária ampliação de possibilidades de formação durante o PAE; e reconhecimento da necessidade de conhecimentos científicos sobre a dimensão da Educação no Ensino Superior.

De acordo com as reflexões feitas a partir de diálogos com a literatura, encontramos subsídios para compreender a relevância de uma formação firmada em princípios norteadores de competências e, do desenvolvimento de novas políticas educacionais que tenham em foco a formação de professores para o exercício da docência universitária, no sentido de formar sujeitos abertos, críticos, reflexivos, éticos.

O estudo empreendido nos revelou que a docência universitária, na percepção dos pós-graduandos de enfermagem, ainda é um campo de conhecimento, cuja complexidade e especificidade são pouco conhecidas. Nota-se que os espaços destinados ao ensino na pós-graduação mostram-se incipientes para atender a demanda da formação docente. Contudo muitos pós-graduandos identificaram como espaços para a formação pedagógica, a existência de algumas disciplinas que fundamentam as questões do ensino, bem como o Programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) como uma oportunidade relevante de aproximação com as questões didático-pedagógicas.

Portanto, levando em consideração os achados deste estudo, depreendemos haver necessidade de maior ampliação de espaços de reflexão frente as demandas referentes à formação do futuro docente na certeza de ser importante o envolvimento do aluno de Pós-graduação quanto a construção de sua identidade profissional enquanto educador e na sua prática docente. A Universidade abre possibilidade e cabe a cada um investir no saber e fazer, procurando investimento, construindo e fazendo a sua diferença no ensino superior, articulando assim, pesquisa e extensão neste sentido.

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S.; SCHEIBE, L. **Formação e valorização: desafios do PNE 2011-2020. Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jul. 2010.

ALMEIDA, E. C. **Doação de Órgãos e visão da família sobre atuação dos profissionais neste processo: revisão sistemática da literatura brasileira**. 2011. 97 p. Dissertação (mestrado em ciências) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

ALMEIDA, M.I. **Formação do professor de ensino superior, desafios e políticas institucionais**. São Paulo, Cortez, 2012.

ALMEIDA, M.C.P.; RODRIGUES R.A.P.; FUREGATO A.R.F. A pós-graduação na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP: evolução histórica e sua contribuição para o desenvolvimento da enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v.10, n3, p. 276-287, 2002.

ANASTASIOU, L. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs.) **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.p.57-69.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____ **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 55-70.

BARROSO, J.; GOLLOP, C.J; SANDELOWSKI, M.; MEYNELL.; PEARCE, P.F.; COLLINS, L.J. The Challenges of Searching for and retrieving qualitative studies. **West J Nurs Res.**, v.25, n.2, p. 153-78, 2003.

BATISTA, N.A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005.

BEHRENS, M.A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BELLO, J.L.P. Educação no Brasil: a história de rupturas. **Pedagogia em foco**, RiodeJaneiro, 2001.Disponívelem<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

BERBEL, N.A.N. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL; 1999.

BIOLCHINI, J.; MIAN, P.G.; NATALI, A.C.; TRAVASSOS, G.H. “Systematic Review in Software Engineering: Relevance and Utility”, Relatório Técnico, **PESC - COPPE/UFRJ**; 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. Política de recursos Humanos para Saúde. Brasília: SPS/CGDRH/SUS, 1999b .mimeo.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização. Humaniza Sus: Documento Base para Gestores e Trabalhadores do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUENO, S. M. V. **Tratado de Educação preventiva em sexualidade DST, AIDS, DROGAS E VIOLÊNCIA**. Ribeirão Preto: FIERP/EERP-USP. 2009.

BUENO, S. M. V.; LUIS, M. A. V.; CORRAL-MULATO, S. **Reverendo Cenários-Contextualizando Ribeirão Preto, a Universidade de São Paulo e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: FIERP/EERP-USP. 2010.

CAMILO, M.; RIBAS, K.; MARY, F. Formação Docente: Professor Universitário na Atualidade. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Guarapuava, Ano 2, nº1, julho de 2007.

CARVALHO, A. I. De. **Políticas de saúde e organização setorial do país**. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 1998.

CASTRO, C.M. Ensino superior: o desafio de andar pra frente. In: DURHAM, E.; SAMPAIO, H. (org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES, 2001.

CHAMLIAN, H. C. **Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP**. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118. Março, 2003.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência de Abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas, MG, 2003. (Site www.anped.org.br).

COSCRATO, G.; BUENO, S.M.V. Percepções e vivências sobre vida e morte no cotidiano de profissionais de enfermagem – plano piloto. In: VI Congresso de Educação Preventiva em sexualidade, DST/AIDS, drogas e violência: resgatando uma formação integral e humanista. Ribeirão Preto. **Anais**, CD-Rom; 2008.

COOK, D.J.; MULROW, C.D.; HAYNES, B. Systematic reviews: syntheses of best evidence for clinical decisions. **An Int Med English**, v. 126, n. 5, p. 376-80, 1997.

CUNHA, M.I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação Porto Alegre – RS**, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. Experiências de formação e profissionalização de professores universitários. In: ALMEIDA, M.I. (Org). **Formação do professor de ensino superior, desafios e políticas institucionais**. São Paulo, Cortez, 2012.

FAVERO, M.L.A. **Universidade e poder: análise crítica e fundamentos históricos 1930-1945**. Brasília. Ed. Plano, 2000.

FERNANDES, C.M.B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) **Docência Universitária**. Campinas, Papirus, 2001. p.95-112.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 33^a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

GALVÃO, C.M.; SAWADA, N.O.; TREVIZAN, M.A. Revisão Sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-56, mai-jun. 2004.

GUANILO, M.C.De-la-Torre, et al. Preparación para la docencia en posgrado en enfermería: potencialidades y limites. **Rev. Eletr. Enf.**, 2010.v.12, p.392-396.

GREENHALGH, T. Papers that summarse other papers: systematic reviews and meta-analyses. **BMJ**. v. 315, p. 672-675, 2003.

HOSTINS, R.C.L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas**. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H. N. Entendendo a “**Formação de professores: pesquisas, representações e poder**”, 02/12/2008. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educação/entendendoaformação.asp> Acesso em: 22 jun. 2012.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4^a ed. São Paulo (SP): Cortez; 2004.

JB.I. Reviewers' manual. Adelaide/Austrália: **The Joanna Briggs. Institute**. 2008. Disponível em: http://www.joannabriggs.edu.au/pdf/JBIREviewManual_CiP11449.pdf.

KITCHENHAM, B. **“Procedures for Performing Systematic Reviews”**, Joint Technical Report Software Engineering Group, Department of Computer Science Keele University, United King and Empirical Software Engineering, National ICT Australia Ltd, Australia; 2004.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-80.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. SP. Cortez, 2001.

MALERBO, M.B. **A aprendizagem da busca bibliográfica pelo estudante de graduação em enfermagem. 2011**. 133f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

MANZINI-COVRE, M.L. Professores e universitários – acenos reflexivos para um ensino formando professores “responsáveis”. In: _____ (org.) **Formação do professor, formação do aluno**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007. P. 27-43.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999

MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus; 2001.

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MATTA, G.C. Universalidade. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2009, p. 465-469.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Hucitec, 2004. 270p.

MORETTI-PIRES, R.O. **O pensamento crítico social de Paulo Freire sobre humanização e o contexto da formação do enfermeiro, do médico e do odontólogo**. 2008. Tese [Doutorado] - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2008.

MOROSINI, M. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, C.B.; GRILLO, M. **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas, RS: ULBRA, 2001a.

MOROSINI, M.C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 1997.

PACHANE G.G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação; 2009.

PACKER, A.L.; TARDELLI, A.O.; CASTRO, R.C.F. A distribuição do conhecimento científico público em informação, comunicação e informática em saúde indexado nas bases de dados MEDLINE e LILACS. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, jun. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000300009&lng=pt&nrm=iso). acessos em 20 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000300009>.

PEREIRA, A.L.F; As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad Saúde Pública**. V.19, n. 05, p.1527-34, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**, Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 267-278.

PIMENTEL, V.; MOTA, D.D.C.F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev Esc Enferm.**, USP, v. 41, n 1, p. 161-4, 2007.

PINTO, J.B.T.; PEPE, A.M. **A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica**. Revista Latino-Americana de Enfermagem [online], v.15, n.1, p.120-6, 2007.

PONCE DE LEON, C.G.R.M.; SILVA, C.C. Formação de formadores: a prática educativa de um programa de pós-graduação em enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 59, n. 5, Oct. 2006.

NOGUEIRA, R.A.; PAGLIUCA, L.M.F. Estágio de docência: experiência inovadora na prática de uma doutoranda. **Texto Contexto Enferm.**, v. 10, n. 1, p.132-143. 2001.

OGUISSO, T.; TSUNECHIRO, M.A. História da pós-graduação na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. **Rev Esc Enferm.**, USP. 39(n.esp): 522-34. 2005.

ORTEGA, C.D. **Informática documentária: estado da arte**. 2002. 259f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RIBEIRO, M.L.; CUNHA, M.I. University teaching pathways in a postgraduate public health program. **Interface - Comunic. Saude, Educ.**, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

RODRIGUES, M.T.P.; MENDES SOBRINHO, J.A.C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev Bras Enferm.**, v. 60, n.4 , p.456-459, jul/ago. 2007

SANDELOWISK, M.; BARROSO, J. **Qualitative metasummary method. Sandbar Digital Library Project**. Chapel Hill (USA): University of north Carolina at Cahpel Hill Scool of Nursin; 2004 [citado 25 jun. 2012]. Disponível em: <http://sonweb.unc.edu/sandbar/index.cfm?fuseaction=about#>.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005 a.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SCORZONI, M.F.M.; GOMES, C.F.; BUENO, S.M.V. Os desafios docentes na contemporaneidade: uma reflexão sobre os novos paradigmas educacionais. 2010. In: **EDUCASUL**, 2010. Florianópolis, SC. Disponível em: http://www.educasul.com.br/2010/ocongresso_trabalhos.html

SCORZONI, M.F.M.; GOMES, C.F.; BUENO, S.M.V. O processo histórico do ato de cuidar contextualizando a educação para saúde. **CuidArte Enfermagem**; v. 4, n. 2, p.92-95, jul-dez. 2010.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas**. Acessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais, UCS, 2006. Availabe on: <http://bit.ly/oVfGas> Last visit on April 28, 2012.

SOARES, M.S.A. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SOARES, S. R.; CUNHA, M.I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** /Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SOUZA, M.M.T. e **O Olhar sobre a prática na construção da identidade do enfermeiro: imagem do estranhamento dos novos cenário de aprendizagem**. 2009, 118 p. Dissertação (mestrado). Niterói, Universidade Federal Fluminense.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TRIGUEIRO, M.G.S. **Reforma Universitária e Mudanças no Ensino Superior no Brasil**.Disponível em:<<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/reformas/brasil/Reformas%20Brasil.pdf>>.Digital Observatory for Higher Education in Latin America end the Caribbean. Unesco. Acesso em: 05 mai. 12.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora: Cortez Editora, São Paulo, 1999. p. 89-102

VALENTE, G.S.C. **A reflexividade na prática docente da graduação em Enfermagem: Nexos com a Formação permanente do enfermeiro professor**. 2009, 180 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VEIGA, I.P. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.).**Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006

VIEIRA, A.D.P.; GOMIDE, A.G.V. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. In:Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. Congresso Brasileiro de História da Educação CBHE, 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf Acesso em: 17 jun. 2012.

ZABALZA, M.A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

ANEXO

ANEXO A - JBI QARI Critical Appraisal Checklist for Interpretive & Critical Research

Reviewer _____ Date _____
 Author _____ Year _____ Record Number _____

CRITERIA	YES	NO	UNCLEAR	NOT APPLICABLE
1. Is there congruity between the stated philosophical perspective and the research methodology?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Is there congruity between the research methodology and the research question or objectives?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Is there congruity between the research methodology and the methods used to collect data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Is there congruity between the research methodology and the representation and analysis of data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Is there congruity between the research methodology and the interpretation of results?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Is there a statement locating the researcher culturally or theoretically?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Is the influence of the researcher on the research, and vice-versa, addressed?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Are participants, and their voices, adequately represented?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Is the research ethical according to current criteria or, for recent studies, and is there evidence of ethical approval by an appropriate body?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Do the conclusions drawn in the research report flow from the analysis, or interpretation, of the data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Overall appraisal: Include Exclude Seek further info.
 Comments (Including reasons for exclusion)