A pedagogia universitária na saúde: desafios da formação docente na pós-graduação – uma revisão narrativa

University pedagogy in health: challenges of teacher training in postgraduate studies – a narrative review

1.Henrique Martins Carvalho
2.Orientadora: Ma. Patricia Lius Melo Alves
Afiliação: 1. Aluno do curso de Biomedicina da Universidade de Sorocaba
2.Professora assistente da Universidade de Sorocaba

Resumo: A formação docente no ensino superior brasileiro, historicamente marcada por lacunas pedagógicas, tem se mostrado um desafio recorrente, especialmente nos programas de pós-graduação em saúde, nos quais predomina a ênfase técnico-científica em detrimento da preparação didático-pedagógica. O objetivo foi identificar, por meio de uma revisão narrativa, as principais metodologias de ensino empregadas na preparação pedagógica de discentes da pós-graduação em saúde, e analisar sua efetividade na capacitação para a docência universitária. Foi realizada uma revisão narrativa da literatura nas bases Scopus, PubMed e Periódicos da CAPES, contemplando publicações entre 2020 e 2025. Dez estudos foram selecionados, abordando práticas formativas, metodologias pedagógicas e trajetórias de pós-graduandos voltados à docência. Os resultados foram organizados em três eixos temáticos: a transição do profissional clínico para o papel docente, o uso de metodologias e estratégias pedagógicas inovadoras e o perfil acadêmico dos docentes e discentes. A análise revelou que a formação pedagógica ainda ocorre de forma fragmentada, dependente da iniciativa individual, mas com avanços pontuais em metodologias ativas e práticas reflexivas. Conclui-se que a consolidação de políticas institucionais de valorização docente e a inclusão de componentes pedagógicos nos programas de pós-graduação são essenciais para fortalecer uma docência crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Pedagogia universitária; Formação docente; Pós-graduação; Educação em saúde; Metodologias ativas.

Abstract: Teacher training in Brazilian higher education has historically been characterised by significant pedagogical gaps, presenting an ongoing challenge, particularly within postgraduate health programs where technical and scientific expertise tends to be prioritized over pedagogical preparation. This study aimed to identify, through a narrative review, the main teaching methodologies used in the pedagogical training of postgraduate health students and to assess their effectiveness in preparing individuals for university teaching roles. A narrative review of the literature was conducted in Scopus, PubMed, and CAPES Journals, including publications published

between 2020 and 2025. Ten studies were selected, addressing training practices, pedagogical methodologies, and the trajectories of postgraduate students focused on teaching. The results were organized into three thematic areas: the transition from clinical professionals to teaching roles, the use of innovative pedagogical methodologies and strategies, and the academic profile of faculty and students. The analysis revealed that pedagogical training still occurs in a fragmented manner, dependent on individual initiative, but with specific advances in active methodologies and reflective practices. It is concluded that the consolidation of institutional policies that value faculty and the inclusion of pedagogical components in postgraduate programs are essential to strengthening critical, reflective, and socially engaged teaching.

Keywords: University pedagogy; Teacher training; Postgraduate studies; Health education; Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

No início da história do ensino superior brasileiro, o acesso à educação formal era restrito a uma pequena parcela da população de formação europeia aplicada em um país ainda em consolidação. Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, as chamadas Escolas Régias Superiores, foram criadas para atender demandas específicas de formação em áreas estratégicas. Nessa época, o corpo docente era formado majoritariamente por profissionais experientes convidados a lecionar, mas pouco se refletia sobre os processos de ensino e aprendizagem. O fracasso escolar era atribuído unicamente ao aluno, e a noção de currículo como espaço de formação crítica e sociocultural ainda era inexistente.[1]

Anos depois, o curso de Biomedicina teve sua origem com a proposta de atender a uma crescente demanda por professores para as disciplinas básicas da Medicina. Dessa necessidade, foi criado o curso de Ciências Biológicas, Modalidade Médica, posteriormente renomeado como Biomedicina pela Lei nº 6.684/1979. Dessa forma, a docência esteve presente no cerne do curso desde seu início, articulando-se às práticas clínicas laboratoriais e à pesquisa científica, em um compromisso com a formação de profissionais de saúde capacitados e reflexivos, consolidando a tríade proposta por Masetto, ensino, pesquisa e prática clínica que fundamentaria suas bases.[2,3]

Contudo, apesar dessa relevância histórica, a formação pedagógica dos discentes da área da saúde ainda é marcada por lacunas significativas. Grande parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, oferece sólida base técnico-científica, mas carece de componentes curriculares

voltados à docência, dificultando a preparação para o ensino superior. Essa carência resulta na formação de excelentes pesquisadores, mas não necessariamente de bons professores. Como destacam Lopes, Cantano e Rivas[4], a docência universitária exige competências específicas, como planejamento, avaliação, comunicação e mediação, que precisam ser desenvolvidas intencionalmente no processo formativo, evitando a reprodução de docentes inseguros e pouco preparados para metodologias ativas ou práticas avaliativas coerentes.

Além disso, Oliveira e Ribeiro[5] ressaltam que essa deficiência na formação docente se intensificou após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que atribuiu aos programas de pós-graduação a responsabilidade pela preparação de futuros professores, sem, contudo, definir parâmetros claros de formação pedagógica. Tal lacuna contribui para a permanência de um modelo educacional que privilegia o domínio técnico-científico em detrimento das competências pedagógicas. Esses autores ainda apontam contrastes entre áreas: enquanto as Ciências Humanas oferecem maior embasamento teórico sobre ensino e aprendizagem, as Ciências Biológicas e da Saúde priorizam experiências práticas como estágios docentes, muitas vezes sem reflexão estruturada sobre o fazer pedagógico.

Paralelamente, autores como Masetto[1] e Pimenta, Anastasiou e Cavallet[6] destacam que a docência universitária deve ser compreendida como uma prática social complexa e mediadora do conhecimento, que exige planejamento, reflexão e intencionalidade educativa. Cária [7] complementa ao afirmar que a pedagogia universitária está em processo de reconstrução no Brasil, desafiando o paradigma tradicional de ensino centrado no professor e incorporando dimensões interdisciplinares, éticas e afetivas do aprender. Em análise mais recente, Cantano *et al.*[8] evidenciam que, embora haja avanços teóricos sobre a docência universitária, as instituições ainda carecem de políticas consolidadas de formação pedagógica que assegurem a valorização do ensino como dimensão essencial da vida acadêmica.

Entre as tendências contemporâneas do ensino universitário, destaca-se a crescente valorização das metodologias ativas, da interdisciplinaridade e da avaliação formativa, que reposicionam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Tais práticas exigem do professor não apenas domínio técnico, mas também competência pedagógica, sensibilidade didática e capacidade de mediação. Aspectos que reforçam a importância da formação docente como eixo estruturante dos programas de pós-graduação como exposto nos trabalhos de Masetto[1] e Pimenta, Anastasiou e Cavallet [6].

Diante desse cenário, observa-se uma lacuna significativa na literatura nacional quanto à discussão sistemática da formação pedagógica de pós-graduandos na área da saúde, o que justifica a realização desta revisão narrativa.

Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar, por meio de uma revisão narrativa, as principais metodologias de ensino empregadas na preparação pedagógica de discentes da pós-graduação em saúde, e analisar sua efetividade na capacitação para a docência universitária.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um processo inicial de revisão integrativa, posteriormente adaptado para o formato de revisão narrativa, de modo a atender às especificidades e prazos do projeto. A abordagem integrativa havia sido escolhida por possibilitar a reunião e análise de produções científicas sobre um tema de forma ampla e organizada, permitindo traçar um panorama do campo em determinado período ou contexto. Contudo, optou-se por um recorte narrativo, este foi construído de forma voltada à análise crítica e interpretativa dos achados, priorizando a articulação conceitual entre os estudos revisados.[9–11]

Para orientar a busca e a seleção dos artigos, empregou-se a estratégia PICO, adaptada ao contexto das revisões narrativas, a fim de delimitar o foco da questão norteadora: “Quais metodologias pedagógicas têm sido utilizadas na formação docente de discentes de pós-graduação em saúde e quais evidências existem sobre sua efetividade no preparo para o ensino superior?” Nesse delineamento, a população (P) compreendeu os discentes de pós-graduação das áreas da saúde (mestrado, doutorado e residência multiprofissional); a intervenção (I) correspondeu às metodologias pedagógicas e programas de formação docente, como oficinas de didática, metodologias ativas e projetos de faculty development; a comparação (C) considerou experiências de licenciaturas e programas consolidados de capacitação docente; e o desfecho (O) buscou identificar a efetividade e os desafios na preparação para o exercício da docência.[12]

Quadro 1 - Representação dos elementos resgatados para uso na análise PICOT

Elemento	Definição no seu estudo
P (População)	Discentes de pós-graduação na área da saúde (mestrado, doutorado, residência)
I (Intervenção)	Metodologias pedagógicas e programas de formação docente (ex.: oficinas de didática, metodologias ativas, programas de *faculty development*)

C (Comparação)	Não aplicável (revisão integrativa não exige sempre)
O (Desfecho/Outcome)	Desenvolvimento de competências docentes e efetividade no preparo para a docência universitária
Período	Últimos 5 anos (2020–2025), garantindo atualidade das evidências

Fonte: Elaboração própria

As buscas foram realizadas nas bases Scopus, PubMed e no portal de Periódicos da CAPES, priorizando publicações em português e inglês, disponíveis em texto completo e de acesso aberto, publicadas entre 2020 e 2025. Foram utilizados descritores combinados por operadores booleanos, como *postgraduate student*, *doctoral student*, *health professional education*, *faculty development*, *teaching competence* e *pedagogy*.

Foram incluídos artigos originais que abordassem diretamente a formação pedagógica ou o desenvolvimento de competências docentes entre pós-graduandos da saúde no contexto brasileiro. A seleção ocorreu em três etapas: leitura de títulos, análise de resumos e leitura integral dos textos aprovados. As informações extraídas foram sistematizadas em planilha contendo autor, ano, objetivos, metodologia, resultados e contribuições à formação docente.

Ao final, foram selecionados dez artigos que abordavam diferentes perspectivas sobre a formação pedagógica, as metodologias de ensino e o desenvolvimento de competências docentes na pós-graduação em saúde. A análise temática permitiu a organização dos resultados em três eixos principais de discussão, apresentados na Tabela 1 e discutidos logo após.

~~Tabela 1~~Quadro 2 - Principais achados resgatados dos artigos e sua correlação com o tema

Referência	Objetivo do estudo	População / Amostra	Metodologia	Principais achados	Eixo temático
(21)	Analisar o perfil dos egressos do doutorado em Educação Física na UFSC entre 2006 e 2018.	Egressos de doutorado (n=82).	Estudo de caso, abordagem quantitativa e documental.	Perfil aponta forte viés científico, com pouca inserção em atividades pedagógicas e ensino superior; indica necessidade de melhor preparo docente nos programas stricto sensu.	Eixo 3 – Trajetória e perfil de pós-graduandos
(13)	Refletir sobre os desafios da docência a partir da vivência em curso de Medicina.	Docentes e discentes de medicina.	Relato reflexivo e qualitativo.	Evidencia carência de formação pedagógica, falta de preparo para metodologias ativas e dificuldades na relação ensino-aprendizagem.	Eixo 1 – Desafios da docência em saúde
(16)	Explorar padrões de aprendizagem em pós-graduandos de Saúde Pública e relação com formação e identidade docente.	Pós-graduandos de Saúde Pública (n=65).	Estudo transversal e qualitativo comparativo.	A identidade docente é construída de modo fragmentado; formação pedagógica limitada; docentes servem como modelos de aprendizagem reflexiva.	Eixo 1 – Formação e identidade docente em saúde
(22)	Analisar a trajetória educacional de um sujeito trans como elemento da história da educação.	Estudo biográfico (caso único).	Pesquisa narrativa/biográfica.	Discutem formação e inclusão docente sob perspectiva social; reforça importância da dimensão humana e ética na prática educativa.	Eixo 3 – Trajetória e identidade docente
(18)	Investigar dimensões sociais e acadêmicas de uma brinquedoteca universitária.	Discentes e docentes de pedagogia.	Estudo qualitativo, observacional.	A brinquedoteca favorece aprendizagens significativas e reflexão docente, aproximando teoria e prática na formação universitária.	Eixo 2 – Metodologias pedagógicas e práticas formativas

(17)	Avaliar o uso do portfólio digital como instrumento avaliativo no ensino superior.	Professores universitários e estudantes.	Estudo de caso qualitativo.	O portfólio digital promove reflexão crítica e autoavaliação docente, favorecendo desenvolvimento de competências pedagógicas.	Eixo 2 – Estratégias avaliativas inovadoras
(14)	Discutir desafios da formação problematizadora em programa de residência multiprofissional.	Residentes e tutores.	Estudo qualitativo, descritivo.	A aprendizagem problematizadora promove pensamento crítico e autonomia, mas exige docentes preparados pedagogicamente.	Eixo 1 – Metodologias problematizadoras em saúde
(15)	Relacionar raciocínio pedagógico e trajetória docente em pós-graduação em enfermagem.	Docentes de pós-graduação em enfermagem.	Estudo qualitativo com entrevistas.	O raciocínio pedagógico amadurece com a experiência, reflexão e formação contínua; docentes reconhecem lacunas na formação inicial.	Eixo 1/3 – Trajetória e raciocínio pedagógico docente
(19)	Integrar aprendizagem baseada em problemas (PBL) e estágios internacionais em cursos de negócios.	Estudantes universitários.	Relato de experiência.	A integração do PBL com estágios internacionais potencializa competências docentes e interculturais; modelo replicável à formação em saúde.	Eixo 2 – Metodologias ativas e experiências formativas
(20)	Compreender percepções de mestrandos sobre ensino de leitura e escrita.	Estudantes de mestrado em educação.	Pesquisa qualitativa.	Identifica fragilidades pedagógicas na formação de docentes pesquisadores e defende espaços formativos de didática e linguagem acadêmica.	Eixo 3 – Formação docente e práticas reflexivas

Fonte: Elaboração própria

2.1. Eixo 1 – Formação e desafios da docência em saúde

A docência na área da saúde carrega uma herança fortemente marcada pela prática clínica e pelo domínio técnico, o que frequentemente reduz o papel do professor ao de mero transmissor de conteúdo. Contudo, autores como Masetto[1] defendem que ensinar é uma prática complexa que exige intencionalidade pedagógica e reflexão crítica sobre o próprio fazer docente. Essa perspectiva é reforçada por Pimenta, Anastasiou e Cavallet[6], ao afirmarem que o professor universitário precisa articular saberes científicos, pedagógicos e experienciais para transformar o conhecimento em aprendizado significativo.

Nos estudos analisados, essa lacuna entre o domínio técnico e o pedagógico é evidenciada de forma recorrente. Fonseca, Barbato e Bagatini[13] e Maroja, Almeida Júnior e Noronha[14] apontam que, embora os pós-graduandos da saúde tenham sólida base científica, muitos relatam insegurança ao planejar aulas, aplicar metodologias ativas e avaliar o desempenho discente. Essa carência de formação pedagógica reflete-se em um ensino muitas vezes descontextualizado e centrado no professor.

De maneira complementar, Silveira *et al*.[15] e Delgado Orrillo *et al.*[16] destacam que o processo de construção da identidade docente ocorre de modo fragmentado e empírico. A ausência de espaços formais de formação para o magistério faz com que muitos docentes aprendam a ensinar na prática, sem suporte institucional ou reflexão sistemática. Como observa Cária [7], a docência universitária ainda é um campo em construção, e o desenvolvimento pedagógico precisa ser reconhecido como parte essencial da profissionalização docente, não como uma habilidade secundária ao pesquisador.

Assim, o principal desafio identificado é a transição do profissional clínico para o papel docente, que exige novas competências comunicativas, avaliativas e didáticas. A superação desse obstáculo demanda o fortalecimento de uma cultura institucional que valorize a pedagogia universitária como eixo estruturante da formação em saúde.

2.2. Eixo 2 – Metodologias e estratégias pedagógicas na formação docente

Dando sequência à análise, discussões contemporâneas sobre ensino superior em saúde destacam a importância de metodologias que promovam a autonomia, a reflexão e o protagonismo do estudante.

Os estudos revisados reforçam essa perspectiva quanto à necessidade de fortalecer o eixo pedagógico nos programas *stricto sensu*, articulando a prática científica com o desenvolvimento didático, conforme defende Masetto[1]. Cordeiro

Machado e Urbanetz[17] mostraram que o uso do portfólio digital favorece a autoavaliação e o desenvolvimento da consciência pedagógica entre professores e discentes. Diogo[18] evidenciou que espaços como a brinquedoteca universitária funcionam como laboratórios de aprendizagem, estimulando a criatividade e o planejamento pedagógico colaborativo.

Além disso, Hermann, Amaral e Bossle[19] demonstraram que a aprendizagem baseada em problemas (PBL), já aplicada em diversos componentes em nossa universidade, e experiências internacionais ampliam a capacidade de adaptação e inovação do docente em formação. De modo semelhante, Mello e Rodrigues[20] apontam que atividades de leitura e escrita reflexiva permitem ao pós-graduando desenvolver competências linguísticas e comunicativas fundamentais à docência.

Esses resultados mostram que as metodologias ativas e as estratégias reflexivas são caminhos promissores para qualificar a formação docente. No entanto, como observam Cantano *et al.*[7], ainda são iniciativas isoladas, muitas vezes restritas à motivação individual de docentes e coordenadores, sem integração efetiva nas políticas pedagógicas institucionais.

Portanto, a consolidação dessas práticas depende do reconhecimento institucional da docência como espaço de inovação e pesquisa, em consonância com a visão de Pimenta e Anastasiou[6], que entendem o ensino como dimensão formativa e investigativa do trabalho acadêmico.

2.3. Eixo 3 – Perfil e trajetória acadêmica dos docentes e pós-graduandos

Em complemento às discussões anteriores, entende-se também que o processo de formação docente é atravessado pelas experiências pessoais, trajetórias acadêmicas e contextos institucionais. Manta *et al.*[21] identificaram que a maioria dos doutores egressos da área de educação física não recebeu formação pedagógica sistematizada durante o doutorado, o que reforça a ideia de que o ensino ainda é visto como atividade complementar à pesquisa.

Silveira *et al*.[15] ampliam essa análise ao discutir a relação entre ação pedagógica e raciocínio docente, destacando que a experiência acumulada em programas de pós-graduação influencia diretamente a maneira como o professor concebe o ensino. Já Fialho, Hernández Díaz e Freire[22], ao analisarem trajetórias biográficas, revelam como dimensões identitárias e sociais atravessam a constituição da docência, mostrando que o ensinar também é um ato político e de autoconhecimento.

Essas reflexões dialogam com Masetto[1] e Cária [7], para quem a identidade docente é construída em movimento, nas relações com o outro, na prática e na reflexão. Assim, compreender o perfil e as trajetórias dos docentes e pós-graduandos permite identificar tanto as lacunas formativas quanto as potencialidades de crescimento profissional. O reconhecimento da docência como profissão, e não apenas como função derivada da pesquisa, é um passo essencial para fortalecer o campo da pedagogia universitária em saúde e promover o desenvolvimento de uma cultura institucional de formação docente.

3. CONCLUSÃO

A análise dos três eixos temáticos revelou um padrão consistente: a formação docente na pós-graduação em saúde ainda se desenvolve de modo fragmentado e fortemente dependente da iniciativa individual dos discentes e orientadores. Embora a dimensão pedagógica esteja presente de forma implícita nas práticas formativas, ainda carece de institucionalização e sistematização nos programas de pós-graduação.

Observou-se que os desafios da docência em saúde residem, sobretudo, na transição do papel clínico e técnico para o papel docente, o que demanda o desenvolvimento de novas competências comunicativas, reflexivas e avaliativas. Paralelamente, as experiências relatadas com metodologias ativas, portfólios digitais, espaços de aprendizagem colaborativa e práticas reflexivas demonstram potencial significativo para a consolidação de uma formação pedagógica mais crítica e integrada.

Dentre os autores pesquisados, é comum a defensa do pensamento que o ensino superior deve ser entendido como um processo formativo e investigativo, capaz de articular ensino, pesquisa e prática pedagógica, ao indicarem também que o fortalecimento da pedagogia universitária depende do reconhecimento institucional da docência como dimensão essencial da vida acadêmica.

Assim, os resultados desta revisão indicam que o avanço da formação pedagógica de pós-graduandos em saúde requer a consolidação de políticas institucionais de valorização docente, a inclusão de componentes didático-pedagógicos nos currículos e o incentivo à reflexão sistemática sobre o ato de ensinar. Metodologias ativas, ambientes de reflexão e processos avaliativos inovadores constituem caminhos promissores para o desenvolvimento de uma docência crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Tais comportamentos uma vez implementados como por exemplo através de programas de capacitação, precisam ser continuamente ampliados, reavaliados e

institucionalizados, de modo que o ensino, a pesquisa e a extensão se consolidem como dimensões indissociáveis da formação de profissionais e educadores comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

1. Masetto Marcos. Docência na universidade. Papirus Editora; 1998. 112 p.
2. Conselho Federal de Biomedicina CFBM. https://cfbm.gov.br/o-que-fazemos/regulamentacao-da-biomedicina-no-brasil/. Regulamentação da Biomedicina no Brasil.
3. Brasil. Lei no 6.684, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de biólogo e de biomédico, cria o conselho federal e os conselhos regionais de biologia e biomedicina, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1:12761 Brasil: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6684.htm; set 4, 1979.
4. Lopes YLB, Cantano MMR, Prestes Padilha Rivas N. Formação do pós-graduando para docência na educação superior. Revista Docência do Ensino Superior. 21 de junho de 2024;14:1–16.
5. Alves G, Marques Ribeiro MFMR. Diferenças na formação de docentes para o ensino superior nas áreas das Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas. Revista Brasileira de Pós-Graduação. 19 de dezembro de 2022;18(39):1–22.
6. Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças C. Anastasiou, Valdo José Cavallet. Docência no ensino superior: construindo caminhos. Revista de Educação CEAP. 2002;10(36):103–13.
Cária N. P, , Silva R. A. Pedagogia universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional. 2018;7(15):25-38. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471857005003
8. Cantano MMR, Scorzoni MFM, Rivas NPP, Lima BP da S, Batista SHS da S. Pedagogia Universitária no Brasil: O que revela a produção bibliográfica? Educação: Teoria e Prática. 12 de dezembro de 2023;34(67).
9. Whittemore R, Knafl K. The integrative review: updated methodology. Journal of Advanced Nursing. 2 de dezembro de 2005;52(5):546–53.
10. Souza MT de, Silva MD da, Carvalho R de. Integrative review: what is it? How to do it? Einstein (São Paulo). março de 2010;8(1):102–6.
11. Gonot-Schoupinsky FN, Garip G, Sheffield D. Facilitating the planning and evaluation of narrative intervention reviews: Systematic Transparency Assessment in Intervention Reviews (STAIR). Evaluation and Program Planning. abril de 2022;91:102043.
12 Santos CM da C, Pimenta CA de M, Nobre MRC. The PICO strategy for the research question construction and evidence search. Revista Latino-Americana de Enfermagem. junho de 2007;15(3):508–11.
13. Fonseca GS, Barbato PR, Bagatini MD. Desafios da docência: reflexões a partir da vivência em um curso de graduação em medicina. Medicina (Ribeirão Preto). 11 de dezembro de 2020;53(4):479–89. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/172412
14. Maroja MCS, Almeida Júnior JJ de, Noronha CA. Os desafios da formação problematizadora para profissionais de saúde em um programa de residência multiprofissional. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. 2020;24. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832020000100208&tlng=pt
15. Silveira SCT, Menegaz J, Queiroz A, Silva G. Relação da ação e raciocínio pedagógicos com trajetória de docentes de programas de pós-graduação em enfermagem. Revista de Enfermagem Referência. 29 de dezembro de 2022;VI Série(No 1). Disponível em: https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=4544&id_revista=81&id_edicao=269
16. Delgado Orrillo YA, Ciraso-Calí A, Quesada-Pallarès C, Matos Nunes TC, de Oliveira Figueiredo G, García-Orriols J, et al. Patrones de aprendizaje de estudiantes de posgrado en salud pública: relaciones con la identidad, la formación y el trabajo de profesores enBrasil. Educación Médica. julho de 2023;24(4):100829. Disponível em: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1575181323000396
17. Cordeiro Machado MFR, Terezinha Urbanetz S. Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education. Revista Complutense de Educación. 1o de julho de 2020;31(3):285–93. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/63169
18. Diogo MF. Análise das dimensões social e acadêmica de uma brinquedoteca em uma instituição de ensino superior. Educação e Pesquisa. 2022;48. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100711&tlng=pt
19. Hermann RR, Amaral M, Bossle MB. Integrating Problem-based Learning with International Internships in Business Education. Journal of Teaching in International Business. 2 de outubro de 2021;32(3–4):202–35. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08975930.2022.2033667
20. Mello MT de, Rodrigues J do N. Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. Educação e Pesquisa. 2021;47:1–17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100742&tlng=pt
21. Manta SW, Sandreschi PF, Cardoso AA, Benedetti TRB, Farias GO, Resende R, et al. Profile of the graduates of the phd course of the postgraduate program in physical education: a case study at Federal University of Santa Catarina (2006 to 2018). Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano. 2020;22. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-00372020000100310&tlng=en
22. Fialho LMF, Hernández Díaz JM, Freire VCC. História da Educação na biografia da transexual José Honorato Batista Neta. Foro de Educación. 28 de dezembro de 2021;19(2):289–93. Disponível em: https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/796