

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
MODALIDADE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO
EM SAÚDE E ENFERMAGEM**

LAURIANA MEDEIROS COSTA SANTOS

**CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE
DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
TÉCNICO EM ENFERMAGEM**

**Florianópolis, SC
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
MODALIDADE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO
EM SAÚDE E ENFERMAGEM**

LAURIANA MEDEIROS COSTA SANTOS

**CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE
DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
TÉCNICO EM ENFERMAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Professora Doutora Vânia Marli Schubert Backes.

**Florianópolis, SC
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Lauriana Medeiros Costa
Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da
Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem /
Lauriana Medeiros Costa Santos ; orientador, Vânia Marli
Schubert Backes - Florianópolis, SC, 2015.
201 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-
Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

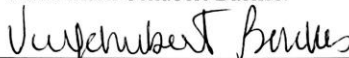
1. Enfermagem. 2. Enfermagem. 3. Formação docente. 4.
Educação Técnica em Enfermagem. 5. Prática do docente de
enfermagem. I. Backes, Vânia Marli Schubert. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Enfermagem. III. Título.

Lauriana Medeiros Costa Santos

**Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da
Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem**

Esta Tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de “DOUTOR EM ENFERMAGEM”, e aprovada na sua versão final em 24 de abril de 2015, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

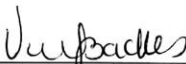
Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes.



Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
da UFSC – PEN/UFSC

Banca Examinadora:



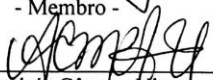
Dra. Vânia Marli Schubert Backes

- Presidente -



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz

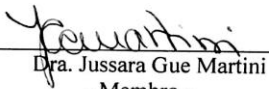
- Membro -



Dra. Andréa Câmara Viana

Venâncio Aguiar

- Membro -



Dra. Jussara Gue Martini

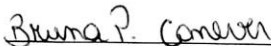
- Membro -



Dra. Lígia de Oliveira Viana

Dra. Lígia de Oliveira Viana

- Membro -



Dra. Bruna Pedroso Canever

Dra. Bruna Pedroso Canever

- Membro -

Participação Por Vídeo Conferência

Dr. José Luis Medina Moja

- Membro -

Dedico este trabalho às professoras e estudantes que, mui gentilmente, aceitaram participar da pesquisa e colaboraram para tornar esse processo de aprendizado possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza e meu tudo, que me concedeu os dons necessários para tornar possível essa realização, enviando seus santos anjos visíveis e invisíveis para me ajudarem na caminhada. Por isso, nunca estive só.

A toda a minha família, pelo amor, incentivo e orações para me apoiarem nesse processo, sempre mantendo a compreensão nos meus momentos de ausência.

À minha mãe, Luzia, por todo amor, cuidado, incentivo e exemplo. Educadora que venceu os obstáculos da vida acreditando na força da educação e ensinando a todos sobre a alegria de aprender.

Ao meu pai, Antônio, que cedo partiu, mas que sempre nos amou enormemente.

A minha irmã, Ulyvânia, e minha sobrinha, Ana Luiza, por todo cuidado e amor.

Ao meu esposo, Luciano, por todas as orações, incentivo, amor e exemplo de perseverança, que junto comigo tem lutado pelo sonho de construir uma família.

À professora Vânia Backes, que me acolheu de forma amorosa, respeitosa e com competência profissional. Mostrou-se aberta ao diálogo e soube compreender meu processo pessoal de desenvolvimento, identificando, com *expertise*, minhas necessidades de aprendizagem, estimulando a minha autonomia na construção da pesquisa e sendo compreensiva com minhas deficiências e medos. Com humor e bastante energia, incentivou-me a vivenciar com alegria e fé o processo humano de aprendizado e desenvolvimento.

Às professoras, à diretora de ensino e aos estudantes da escola pública federal que aceitaram participar da pesquisa, ajudando-me a reaprender sobre o que é ser professor.

Ao corpo profissional, que atuou na gestão do doutorado interinstitucional, tanto da Universidade Federal de Santa Catarina, quanto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, envidando esforços para implementar este Curso de Doutorado em Enfermagem com tanta qualidade.

Ao corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina pelos aprendizados e convivência.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde, que me acolheram amorosamente e compartilharam seus conhecimentos com generosidade.

Aos professores, direção e funcionários da Escola de Enfermagem de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, local onde aprendi a amar a enfermagem e a docência.

Aos membros da banca de defesa, pela colaboração na construção desse trabalho.

À professora Rita, que realizou a correção de português com empenho e carinho.

Às bibliotecárias da UFSC, Gorete e Bernadete, por toda colaboração.

Aos amigos do doutorado interinstitucional com quem compartilhei as dificuldades da caminhada e sempre foram fonte de exemplo, inspiração e incentivo.

Aos amigos de Natal e de Florianópolis, que me apoiaram sempre, em especial, Adriana, Sheyla, Cleide, Djanine, Daíse, Jussara, Maria Hernandez, Simão, Fernanda, Alexandre, Jouhanna e Daniela Maysa.

Aos guias e amigos das Oficinas de Oração e Vida, tanto de Natal, quanto de Florianópolis, que se tornaram uma extensão da minha família e ajudaram-me a vivenciar uma maior intimidade com Deus, revolucionando a minha vida.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

Quem ama não desiste. Quando começamos a desistir de algo é porque estamos deixando de amar, seja o trabalho, a família, a religião, o lazer. Mas quem ama não desiste. Porque é justamente a força amorosa que nos mantém firmes no nosso propósito.

Cortella, 2014.

SANTOS, Lauriana Medeiros Costa. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem**. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Professora Doutora Vânia Marli Schubert Backes.

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Teve como referencial teórico o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, elaborado pelo educador Lee Shulman. Delineou-se um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, com duas docentes de uma escola pública federal do nordeste do Brasil, uma professora experimentada, com 40 anos de docência, e uma professora de experiência intermediária, com 7 anos de docência, as quais foram selecionadas pelos resultados de uma enquête aplicada a 45 estudantes concluintes do Curso Técnico em Enfermagem. Os dados foram coletados de outubro de 2013 a setembro de 2014, tendo sido aplicada uma triangulação de técnicas: entrevista individual aberta autobiográfica e entrevista individual semiestruturada, com cada professora; observação não participante de sessões de aula nas unidades curriculares de Semiotécnica em Enfermagem I e II; entrevista coletiva aberta com 9 estudantes do quarto semestre do Curso Técnico em Enfermagem; entrevista individual semiestruturada com a diretora de ensino da instituição; análise de livro que narra a história da instituição e do Projeto Pedagógico do Curso. Os dados foram organizados, transcritos e transportados para a ferramenta tecnológica de análise de dados qualitativos ATLAS-Ti, versão 7.1.8. A análise dos dados seguiu a proposta operativa de Minayo (2006), constando de fase exploratória e fase interpretativa, que é subdividida nas etapas de ordenação dos dados, classificação dos dados, análise final e construção do relatório de pesquisa. Da análise dos dados, emergiram três categorias: Fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; *Mentoring* como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação

Pedagógicos. No que diz respeito ao processo de construção e às fontes de CPC, verificou-se a singularidade entre as trajetórias das professoras experimentada e intermediária, sendo consensual a relevância da formação docente para o ensino na Educação Profissional em Enfermagem, o processo reflexivo na e sobre a prática, o estudo da literatura educativa, a sabedoria outorgada pela prática, a aprendizagem com colegas e com alunos, e o aprendizado estimulado pelas oportunidades mediadas pelo contexto institucional. Na análise do *Mentoring* como fonte de conhecimento, verificou-se que a construção do CPC aconteceu na prática pedagógica, mediada por uma relação de diálogo e cooperação, em que o *Mentoring* foi compreendido como parte do trabalho em equipe e da oferta de condições de trabalho para o desempenho docente com competência, tendo sido implementado a uma professora novata por iniciativa pessoal de duas professoras experimentadas, que contaram com apoio institucional. A análise da expressão do CPC demonstrou a compreensão e a implementação da ação pedagógica, orientada pela concepção de formação humana, integrando questões éticas, relacionais, emocionais e técnicas para a aprendizagem do cuidado em Enfermagem e Saúde na unidade curricular de Semiotécnica em Enfermagem. As professoras demonstraram exercer a docência com um olhar epistemológico sobre como ocorre o aprendizado sobre o cuidado humano em Saúde e Enfermagem, tendo em vista a necessidade de favorecer o aprendizado estudantil por meio de diversificadas estratégias de ensino-aprendizagem, que promovam a aproximação gradual do estudante com a prática profissional. Verificou-se que o CPC é modelado, constantemente, pelo conhecimento dos alunos, que as docentes buscam construir o mais precocemente possível, estruturando as ações pedagógicas para favorecer a aprendizagem significativa, integrando esse conhecimento com o conhecimento do conteúdo, do pedagógico geral, do currículo, do contexto e dos objetivos educacionais.

Descritores: Enfermagem; Docentes; Ensino; Educação Técnica em Enfermagem; Prática do docente de enfermagem.

SANTOS, Lauriana Medeiros Costa. **Pedagogical Content Knowledge of Professional Education Teachers on Nursing Technical Level.** 2015. 197 pp. Thesis (Doctorate in Nursing). Nursing Postgraduate Program. Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Concentration area: Education and Work in Health and Nursing.

Research Field: Teacher Development and Training in Health and Nursing.

Academic Adviser: Professor Doctor Vânia Marli Schubert Backes.

ABSTRACT

The research aim was to understand the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of two teachers with extensive and intermediate experience in the teaching exercise of Professional Education on Nursing Technical Level. The theoretical framework was the Pedagogical Content Knowledge by educator Lee Shulman. It was possible to outline a study of multiple cases with a qualitative approach, with two teachers of a federal public school in northeastern Brazil. An experienced teacher, with 40 years of teaching, and an intermediate experienced teacher, with seven years of teaching, were selected by a survey's results applied to 45 graduating students of the Nursing Technical Course. Data collection was from October, 2013 to September, 2014 and it was possible to apply a triangulation of techniques: individual, open and autobiographical interview and semi-structured individual interview with each teacher; non-participant observation of classroom sessions in the course units of Nursing Fundamentals I and II. There was also an open and collective interview with nine students of fourth semester of the Nursing Technical Course; individual semi-structured interview with the institution's educational director; book analysis telling the institution's history and Pedagogical Project of the Course. Data were organized, transcribed and transported to the technological tool of qualitative data analysis ATLAS-Ti, version 7.1.8. Data analysis followed Minayo's operative proposal (2006), consisting of exploratory and interpretative phases subdivided into data ordering stages, data classification, final analysis and research report construction. Three categories emerged from data analysis: Sources of Pedagogical Content Knowledge; Mentoring as a Source of Pedagogical Content Knowledge; Expression of Pedagogical Content Knowledge in Pedagogical Action and Reasoning Model steps. Concerning the

construction process and CPC sources, there was uniqueness between both teachers. Teacher training was consensual for teaching Nursing Professional Education, reflective process in and about practice, educational literature study, wisdom granted by practice, learning with colleagues and students and learning stimulated through opportunities mediated by the institutional context. It was possible to find, in the Mentoring analysis as a source of knowledge, that CPC construction happened in a pedagogical practice mediated by a relationship of dialogue and cooperation in which Mentoring became part of the teamwork and working conditions offered for a teacher performance with competence. It was implemented to a novice teacher by the personal initiative of two experienced professors who relied on institutional support. CPC expression analysis demonstrated understanding and implementation of pedagogical action oriented by human training conception, integrating ethical, relational and emotional issues and techniques for care learning in Nursing and Health, in the course of Nursing Fundamentals. The teachers showed to exercise teaching with an epistemological look at how learning occurs in human care in Health and Nursing. They considered fostering students' learning through various teaching-learning strategies that promote the student gradual approach to professional practice. It is worth mentioning that the students' knowledge continuously shapes CPC. The teachers try to build it as soon as possible, structuring pedagogical actions to favor a meaningful learning, integrating that knowledge with the content knowledge, general teaching, curriculum, context and educational goals.

Descriptors: Nursing; Teachers; Education; Technical Education in Nursing; Nursing Faculty Practice.

SANTOS, Lauriana Medeiros Costa. **Conocimiento Pedagógico del Contenido de los Docentes de la Educación Profesional de Nivel Técnico en Enfermería**. 2015. 197 págs. Tesis (Doctorado en Enfermería). Programa de Post-Graduación en Enfermería. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Área de Concentración: Educación y Trabajo en Salud y Enfermería.

Línea de investigación: Formación y Desarrollo Docente en Salud y Enfermería.

Orientadora: Profesora Doutora Vânia Marli Schubert Backes.

RESUMEN

La investigación fue desarrollada con el objetivo de entender el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de los profesores intermediarios y con experiencia en el ejercicio de la docencia en la Educación Profesional del Nivel Técnico en Enfermería. Se utilizó, como referencia teórica, al Conocimiento Pedagógico del Contenido elaborado por el educador Lee Shulman. Se desarrolló un estudio de casos múltiples, mediante un abordaje cualitativo, con dos docentes de una escuela pública federal del noreste del Brasil; una profesora con mucha experiencia, 40 años de docencia, y una profesora con experiencia intermedia, 7 años de docencia. Las mismas fueron seleccionadas a través de los resultados de una encuesta aplicada por 45 estudiantes de la última etapa del Curso Técnico en Enfermería. Los datos fueron obtenidos entre Octubre del 2013 y Septiembre del 2014 y con la aplicación de la siguiente triangulación de técnicas: entrevista individual abierta y autobiográfica y entrevista individual semiestructurada con cada una de las profesoras; observación no participante de sesiones de aula en las unidades curriculares de Semiotécnica en Enfermería I y II; entrevista colectiva abierta con nueve estudiantes del cuarto semestre del Curso Técnico en Enfermería; entrevista individual semiestructurada con la directora de enseñanza de la institución; análisis del libro que narra la historia de la institución y del Proyecto Pedagógico del Curso. Los datos fueron organizados, transcritos y transportados para la herramienta tecnológica de análisis de datos cualitativos ATLAS-Ti, versión 7.1.8. El análisis de los datos siguió la propuesta operativa de Minayo (2006), constando de una fase exploratoria y de una fase interpretativa que se subdividen en las etapas de ordenación de los datos, clasificación de los datos, análisis final y la construcción del informe de la investigación. A partir del análisis de los

datos emergieron tres categorías: Fuentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido; *Mentoring* como fuente del Conocimiento Pedagógico del Contenido; Expresión del Conocimiento Pedagógico del Contenido en las etapas del Modelo de Raciocinio y Acción Pedagógico. En lo que se refiere al proceso de construcción y de las fuentes del CPC, se verificó la singularidad entre las trayectorias de las profesoras con bastante experiencia y con experiencia intermedia, siendo consensual la relevancia de la formación docente para la enseñanza en la Educación Profesional en Enfermería, el proceso reflexivo en la práctica, el estudio de la literatura educativa, la sabiduría otorgada por la práctica, el aprendizaje con colegas y alumnos y el aprendizaje estimulado por las oportunidades ofrecidas por el contexto institucional. En el análisis del *Mentoring* como fuente de conocimiento se pudo verificar que la construcción del CPC se dio en la práctica pedagógica, mediada por una relación de diálogo y cooperación en que el *Mentoring* fue comprendido como parte del trabajo en equipo y de la oferta de condiciones de trabajo para el desempeño docente con competencia, siendo se implementó con una profesora novata y por la iniciativa personal de dos profesoras con experiencia que contaron con el apoyo institucional. El análisis de la expresión del CPC demostró la comprensión y la implementación de la acción pedagógica orientada por la concepción de formación humana, integrando los asuntos éticos, relacionales, emocionales y técnicos para el aprendizaje del cuidado en Enfermería y Salud en la unidad curricular de Semiotécnica en Enfermería. Las profesoras demostraron ejercer la docencia con una mirada epistemológica sobre la forma en que ocurre el aprendizaje sobre el cuidado humano en Salud y Enfermería, llevando en consideración la necesidad de favorecer el aprendizaje estudiantil por medio de estrategias diversificadas de la enseñanza-aprendizaje que promuevan la aproximación gradual del estudiante con la práctica profesional. Fue posible verificar que el CPC es constantemente modelado por el conocimiento de los alumnos y que las docentes tratan de construir lo más rápido posible, estructurando las acciones pedagógicas para favorecer el aprendizaje significativo, integrando ese conocimiento con el conocimiento del contenido pedagógico general, del currículo, del contexto y de los objetivos educacionales.

Descriptor: Enfermería; Docentes; Enseñanza; Educación Técnica en Enfermería; Práctica del docente de enfermería.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
CEFOR	Centro Formador de Recursos Humanos
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.
CPC	Conhecimento Didático do Conteúdo
DINTER	Doutorado Interinstitucional
PCK	Pedagogical Content Knowledge
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDEN	Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde
ETSUS	Escola Técnica do Sistema Único de Saúde
FODIP	Grupo de Investigación en Formación Docente y Innovación Pedagógica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAP	Programa de Atualização Pedagógica
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
SENADEn	Seminário Nacional de Diretrizes da Educação em Enfermagem
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
1. INTRODUÇÃO	21
2. OBJETIVOS	27
3. REVISÃO DE LITERATURA	29
3.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO EM ENFERMAGEM.....	29
3.2 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO EM ENFERMAGEM.....	35
3.2.1 Licenciatura em Enfermagem.....	36
3.2.2 Projeto Larga Escala.....	39
3.2.3 Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem.....	41
4. REFERENCIAL TEÓRICO	45
4.1 SHULMAN: VIDA E OBRA.....	45
4.2 SHULMAN: CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO.....	46
5. PERCURSO METODOLÓGICO	55
5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	55
5.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA.....	56
5.3 COLETA DOS DADOS.....	59
5.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	66
5.5 ASPECTOS ÉTICOS.....	72
6. RESULTADOS	75
6.1 MANUSCRITO 1 – Fontes do conhecimento para o ensino em enfermagem na perspectiva do docente da Educação Profissional.....	77
6.2 MANUSCRITO 2 – <i>Mentoring</i> como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para docência em Enfermagem.....	105
6.3 MANUSCRITO 3 – Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicas de professores da Educação Profissional em Enfermagem.....	131
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	177
APÊNDICE A – Carta de Solicitação de Anuência Institucional.....	179

APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do CEP.....	183
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos estudantes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.....	187
APÊNDICE D – Formulário para enquete com os estudantes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.....	191
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.....	193
APÊNDICE F – <i>Guia de observação não-participante</i>	195
APÊNDICE G – Roteiro da entrevista semiestruturada dirigida aos docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.....	197

1 INTRODUÇÃO

A tese, ora apresentada, insere-se na área da formação do professor de Enfermagem, especificamente, no campo das pesquisas sobre o pensamento do professor, que, nesta pesquisa, é o professor da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, responsável pela formação do Auxiliar de Enfermagem e do Técnico em Enfermagem.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, em seu artigo primeiro, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversos âmbitos: na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). No âmbito da Educação Profissional, conforme estabelece o artigo 39, esses processos formativos devem conduzir ao, permanente, desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, devendo estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 1996).

A Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, mesmo com a expansão do ensino superior no Brasil, representa uma grande demanda educacional, pois, conforme dados extraídos do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), relacionados às inscrições de profissionais de enfermagem por categoria no Brasil em 2011, aproximadamente, 81% dos 1.856.683 profissionais atuam no nível médio (COFEN, 2013). Portanto, infere-se a relevância desse cenário para a atuação do enfermeiro-professor, enquanto responsável pela educação dos futuros profissionais, conforme a Lei do Exercício Profissional da Enfermagem, Lei 7498 de 1986, assim como, a necessidade de constante formação de docentes para suprir essa demanda educacional.

A prática pedagógica do professor precisa ser alicerçada em uma firme base conceitual e na relação da teoria com a prática, sendo imprescindível, nesse processo, a formação inicial e continuada, pois a formação pedagógica tem relevante valor no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006; FERREIRA JÚNIOR, 2008). Essa questão, por sua vez, está atrelada tanto às políticas educacionais, quanto à iniciativa institucional e pessoal, pois a escola precisa ofertar a formação pedagógica em serviço, e o próprio docente precisa buscar a

sua formação, dentro do cenário profissional, mas também através da graduação e da pós-graduação.

No que diz respeito ao acesso à formação inicial do enfermeiro-professor, a Licenciatura representou o principal cenário dessa atividade, por muitos anos, desde sua criação na década de 1960, Parecer nº 837/68 da Câmara de Ensino Superior, habilitando o enfermeiro para atuar no cenário da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem e em programas de saúde em escola de educação básica (BAGNATO, 1994). Essa habilitação poderia ser realizada de forma concomitante à graduação ou posteriormente, a partir da realização de reingresso à Instituição de Ensino Superior (IES).

Contudo, a partir da LDB de 1996, o acesso à Licenciatura em Enfermagem sofreu modificações. No seu artigo 62, ficou estabelecido que toda a formação de docentes para atuação, desde a educação infantil até o ensino médio, deve ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, identifica-se que a formação do professor para a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem deve estar alinhada aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2002a).

Quanto ao ensino em nível de Pós-Graduação, verifica-se que algumas IES ofertam a especialização em metodologia do ensino superior, que não atende às especificidades da Educação Profissional, e, diferentemente do Ensino Superior, segue o ensino por competências, além de possuir Diretrizes Curriculares específicas (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006; FERREIRA JÚNIOR, 2008). Também os cursos de Mestrado Acadêmico recebem a crítica de focalizarem a formação do pesquisador, em detrimento à formação do professor (PUSCHEL, 2012).

Compreende-se que esse contexto apresenta demandas em várias esferas: na macropolítica da educação nacional, suscita a discussão sobre a necessidade de acesso à formação pedagógica inicial e continuada; na micropolítica, concernente às escolas de Educação Profissional, debate-se a necessidade da oferta de formação pedagógica.

Percebe-se, então, que é necessário discutir e defender a formação inicial e continuada do professor.

Compreende-se, dessa forma, que a enfermagem brasileira precisa rediscutir, coletivamente, o perfil do professor para Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem que almeja e luta para que ela venha a se tornar realidade, tendo sido, inclusive, em 2012, uma das conclusões do Seminário Nacional de Diretrizes da Educação em Enfermagem (SENADEn), expressa na Carta de Belém (ABEN, 2012).

Contudo, para se pensar essa formação é necessário ter clareza de alguns aspectos, tais como: Quais são os conhecimentos necessários ao professor para exercer a docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem? Como os professores constroem esse conhecimento profissional?

Como docente de enfermagem há dez anos, destes, sete anos dedicados à Educação Profissional, a questão da formação do professor para essa área é uma preocupação e bandeira de luta, por compreender que a formação do professor de enfermagem é um dos principais fatores para conquistar a melhoria da qualidade do ensino e da atenção à saúde. Contudo, percebe-se que a produção científica sobre esse tema fica polarizada no Ensino Superior.

Partindo-se dessas inquietações, foi construída a presente tese, baseada no referencial teórico do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, elaborado por Lee S. Shulman e seus colaboradores, que fundamenta pesquisas sobre a sabedoria da prática docente, afirmando que os professores possuem uma extensa bagagem de conhecimentos, que não são fixos e nem definitivos, estão em constante desenvolvimento, contudo, não havia se tentado sistematizar esses conhecimentos (SHULMAN, 2005).

Shulman defende que o ensino tem início com um ato de razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com a ação educativa e logo é objeto de reflexão até que o processo possa reiniciar-se (SHULMAN, 1987). Desde a década de 1980, realiza pesquisas no campo disciplinar do Pensamento do Professor, partindo da premissa de que, a base de conhecimentos para a docência, encerra, no mínimo, as seguintes categorias: Conhecimento do Conteúdo; Conhecimento Pedagógico Geral, considerando princípios e estratégias gerais de direção e organização da classe, que transcendem o âmbito da disciplina; Conhecimento do Currículo, com um especial domínio dos materiais e programas, que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional; Conhecimento dos alunos e de suas características;

Conhecimento dos contextos educativos, que abrangem desde o distrito escolar, até o caráter das comunidades e culturas; Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005). Enfatiza que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo está na interseção da matéria e a didática, na capacidade de um docente de transformar seu conhecimento da matéria em formas, que sejam didaticamente impactantes e, ainda assim, adaptáveis à variedade, que apresentam seus alunos, quanto a habilidades e bagagens (SHULMAN, 1986; 1987). Portanto, é a categoria que, com maior probabilidade, permite distinguir entre compreensão do especialista em uma área do saber e a compreensão do pedagogo (SHULMAN, 1987).

Conforme seu construto, o CPC é construído a partir de quatro fontes principais, quais sejam: formação acadêmica na disciplina a ensinar; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (currículos, livros de texto, organização escolar e financiamento, estrutura da profissão docente); a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento, e os demais fenômenos socioculturais que influenciam a prática dos professores; a sabedoria que outorga a prática (SHULMAN, 2005).

Shulman afirmava, já nos anos de 1980, que a agenda de investigação para os anos futuros consistia em coletar, analisar e interpretar os conhecimentos práticos de professores a fim de criar uma bibliografia de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas (SHULMAN, 2005).

Suas ideias têm sido aplicadas em estudos de diversas áreas da formação do professor, desde a educação infantil até ensino superior, focalizando tanto a formação docente inicial, quanto à continuada. A maioria dos estudos encontra-se na área do Ensino Secundário, discutindo a ação docente no ensino de literatura, história, química, matemática e biologia (GROSSMAN, 2005; GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; PENAGOS; LOZANO, 2008).

No Brasil, os estudos são recentes, os quais, na área da saúde, tematizam o CPC da docência na Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia, havendo apenas um estudo sobre a Educação Profissional em Enfermagem, portanto são necessárias pesquisas sobre o ensino nessa área, as quais também podem colaborar para o aprofundamento da compreensão do CPC para o ensino na Enfermagem e na Saúde (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012; SOUZA, 2013).

Especificamente, sobre ensino de enfermagem, ressalta-se que se tem buscado elucidar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do bom professor, conforme o olhar dos estudantes, com diferentes biografias e momentos da trajetória profissional, desde o novato (até 5 anos de experiência no ensino), o intermediário (6 a 14 anos) e o experimentado (mais de 15 anos de docência) (BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012).

Dessa forma, a pesquisa possui como **objeto de estudo o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem**. Buscar-se-á responder à seguinte **questão de pesquisa: Como é constituído o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem?**

A tese integra um macroprojeto intitulado “O conhecimento profissional do docente da área da saúde: processos de construção e transferência para a prática docente”, que está sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O macroprojeto foi construído a partir da parceria estabelecida com o grupo Formación Docente y Inovación Pedagógica (FODIP), da Universidade de Barcelona. Representa uma aproximação ao referencial teórico de Lee Shulman para a consolidação da linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Docente na Saúde e na Enfermagem, desenvolvida por pesquisadores e estudantes que integram o Grupo de Pesquisa EDEN.

Nesta pesquisa, é defendida a **tese de que o estudo de casos reais de bons professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, conforme são vistos pelos seus alunos, permite compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o ensino nessa área e o seu processo de construção, contribuindo para o desenvolvimento de política pública para a formação docente e gestão do ensino.**

Infere-se a relevância da presente pesquisa a partir da compreensão de que a legislação educacional atual indica a necessidade da educação de um novo perfil profissional, logo, para que isso se concretize, torna-se necessária a formação de um novo perfil docente para atuar na educação do futuro profissional. Nesse mesmo sentido, a formação docente em saúde e enfermagem constitui-se em elemento estratégico para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Dessa maneira, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo necessita ser investigado e desvelado para contribuir com o processo de elaboração de diretrizes para a formação docente em saúde e enfermagem.

Pretende-se, com os resultados desse estudo, colaborar com a produção científica sobre Educação em Enfermagem, especificamente, a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, pois, como já foi discutido inicialmente, constitui-se em um amplo cenário do ensino, representando mais de 80% da força de trabalho da enfermagem brasileira. Portanto, quando se pesquisa sobre educação em enfermagem, caso não se considere a Educação Profissional, estará sendo feita uma discussão sempre parcial. Contudo, o que se observa é uma predominância na produção científica sobre o Ensino Superior, havendo escassa produção de conhecimento sobre a Educação Profissional.

Infere-se que o estudo do CPC de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem contribuirá, outrossim, para dar visibilidade à docência nessa área, quanto à necessidade de políticas para a promoção da formação inicial e continuada, colaborando para a profissionalização do fazer pedagógico.

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

Objetivos Específicos:

- Descrever o processo de construção e as fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.
- Analisar as expressões do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores, em diferentes momentos da trajetória profissional, na docência em Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, quanto ao professor experimentado e intermediário.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O contexto atual da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem é fruto de um processo histórico que só pode ser compreendido a partir de uma discussão ampliada sobre o ensino em enfermagem, a qual articula a história da formação do Enfermeiro e dos Auxiliares e Técnicos de Enfermagem no Brasil. Com base nessa prerrogativa, foi construída a presente revisão de literatura, que no primeiro momento enfoca a evolução histórica da Educação Profissional e, no segundo momento, discute sobre a contribuição de estratégias de formação pedagógica específicas para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

3.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Até o final do século XIX, a Enfermagem no Brasil era uma ocupação exercida por religiosas, enfermeiras diplomadas estrangeiras, leigos de pouca instrução, ex-escravos e seus descendentes (BARREIRA et al., 2011). A sua construção como profissão teve início com as iniciativas de sistematização do saber e do ensino que principiaram com a criação das primeiras escolas de enfermagem, as quais tiveram o desafio de formar o enfermeiro e, dessa forma, contribuir para o início da construção da enfermagem como profissão no país (SILVA, 1986).

A primeira escola de enfermagem, Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, foi criada em 1890, no Rio de Janeiro, junto ao Hospital Nacional de Alienados, sendo, hoje, denominada Escola Alfredo Pinto, pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEOVANINI et al., 2002). Sua criação foi motivada pela necessidade de mão de obra para o cuidado psiquiátrico, haja vista que as irmãs de caridade, que realizavam esses cuidados, haviam se retirado do hospital por incompatibilidades com o diretor do mesmo (GERMANO, 1993; AMANTE et al., 2011). O ensino era organizado e ministrado, exclusivamente, por médicos e seu currículo tinha com base o ensino francês da Escola de Salpêtrière (GERMANO, 1993).

Em São Paulo, no ano de 1901, foi criada a Escola de Enfermeiras do Hospital Evangélico, hoje Hospital Samaritano, sob a orientação de enfermeiras inglesas e objetivou a formação de enfermeiras para atuar no hospital (SILVA, 1986).

No ano de 1916, por iniciativa da Sociedade da Cruz Vermelha Brasileira, houve a criação da Escola Prática de Enfermeiras, com o objetivo de formar profissionais para melhorar a assistência aos feridos na Primeira Guerra Mundial (SILVA, 1986; BARREIRA et al., 2011).

O contexto econômico brasileiro, na época, era de uma economia agro-exportadora cafeeira, que estava ameaçada pela precária condição sanitária, caracterizando um cenário de epidemias e endemias, que representavam uma ameaça aos tripulantes dos navios que aportassem no Rio de Janeiro (BARREIRA et al., 2011). Portanto, havia uma pressão internacional, através de advertências de paralisação de negociações comerciais, para que o governo envidasse esforços para sanear os portos e os espaços de circulação de mercadorias (GERMANO, 1993).

Nesse cenário, em 1920, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública e teve início uma reforma sanitária, ocorrida nos anos de 1920 a 1924, a qual foi denominada Reforma Carlos Chagas, nome do primeiro diretor do Departamento e principal mobilizador das discussões sanitárias (BARREIRA et al., 2011). No campo educativo, destaca-se o acordo celebrado com a Fundação Rockefeller, nos Estados Unidos da América, que trouxe, em 1921, uma Missão de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento da Enfermagem no Brasil, composta por enfermeiras americanas de saúde pública com a seguinte missão: colaborar com as ações de saúde pública do Rio de Janeiro, organizar o serviço de enfermagem no Departamento Nacional de Saúde Pública e criar uma escola nesse Departamento com base no modelo de enfermagem moderna criado por Florence Nightingale (BARREIRA et al., 2011). As enfermeiras da missão, lideradas por Ethel Parsons, após um diagnóstico da situação da enfermagem na cidade do Rio de Janeiro, ainda em 1921, iniciaram um curso emergencial para treinar enfermeiras-visitadoras sanitárias. Em 1923, criaram a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, hoje Escola de Enfermagem Ana Néri, a primeira escola no país a ter a direção e organização por enfermeiras, tornando-se, em 1931, escola padrão e suas alunas, referência de formação na época (GEOVANINI et al., 2002).

Lutava-se, nesse contexto, pela construção de uma nova visão da enfermagem, afirmando-a como profissão, detentora de cientificidade e de saberes técnicos próprios, embora o curso ainda não integrasse o Ensino Superior (GEOVANINI et al., 2002).

Contudo, a expansão na formação de enfermeiras não conseguia atender às necessidades de saúde do país, uma vez que, até 1943, apenas

1.533 enfermeiras haviam sido formadas, portanto, predominavam no cenário profissional, especialmente nos hospitais, leigos executando os cuidados em saúde, denominados, abrangentemente, nesse estudo, como atendentes de Enfermagem (GELBCKE; REIBNITZ; PRADO, 1997; GOTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

Compreendendo a necessidade de formação dos atendentes, ao assumirem seus pontos de trabalho nos serviços de saúde, as enfermeiras colaboravam com a capacitação desses profissionais, daí ter sido comum a criação de cursos em serviço e escolas em hospitais para formar profissionais que pudessem auxiliar as enfermeiras e médicos no cuidado aos pacientes (GEOVANINI et al., 2002). Também, surgiram iniciativas de formação do auxiliar de enfermagem em escolas já existentes, mesmo sem amparo em uma legislação específica, como em 1934, em Minas Gerais, na Escola de Enfermagem Carlos Chagas, e em 1941, na Escola de Enfermagem Ana Néri (GOTTEMS; ALVES; SENA, 2007; BOCK et al., 2011).

Nesse contexto, a expansão do quantitativo profissional qualificado tornou-se um tema fecundo de discussões pelas lideranças da enfermagem, pois havia a compreensão de que a resolução do problema não poderia significar perda dos espaços conquistados pela profissão, algo temido, caso houvesse redução do tempo de formação da enfermeira (ALMEIDA; ROCHA, 1986; SANTOS et al., 2002). A Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas, atual Associação Brasileira de Enfermagem, teve importante papel neste momento histórico, mediando o jogo de forças entre agentes internos e externos à profissão, assim como, promovendo debates e estudos sobre o tema, os quais deram origem à primeira reformulação do currículo de enfermagem no Brasil, que foi oficializada pela Lei n. 775 de 14 de novembro de 1949 (SANTOS et al., 2002; GOTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

A Lei n. 775 de 1949 estabeleceu dois cursos para o ensino de enfermagem: o curso de enfermagem, com duração de 36 meses e acesso para candidatos com ensino secundário; e o curso de auxiliar de enfermagem, com duração de 18 meses e acesso para candidatos com certificado de conclusão do curso primário que, na época, durava quatro anos (CAVERNI, 2005). Quanto ao Curso de Auxiliar de Enfermagem, o Decreto n. 27.426 de 1949, que regulamentou a Lei n. 775 de 1949, estabeleceu como objetivo a formação de pessoal capaz de auxiliar o enfermeiro em suas atividades de assistência curativa (GUBERT, 2009)

Dessa maneira, as enfermeiras compreendiam contribuir para a resolução da escassez de mão de obra qualificada para o trabalho de

enfermagem, resguardando a excelência da formação da enfermeira diplomada, assim como, demarcando a sua diferenciação do auxiliar de enfermagem, a partir da formação, dos saberes e da divisão técnica do trabalho (ALMEIDA; ROCHA, 1986; SANTOS et al., 2002; GUBERT, 2009). Outro aspecto dessa mudança diz respeito à oficialização de uma situação já existente, que era a necessidade de qualificação daqueles profissionais leigos que atuavam nas ações de cuidado nos serviços de saúde (SANTOS et al., 2002).

Destaca-se que, a partir da Lei n. 775 de 1949, as escolas de enfermagem passaram a ser reguladas pelo então Ministério da Educação e Saúde, caracterizando o fim do período da Escola de Enfermagem Ana Néri como escola padrão, algo que atendeu aos interesses de algumas escolas já consolidadas, as quais almejavam o fim desse domínio (SANTOS et al., 2002).

A regulamentação do exercício profissional da enfermagem só aconteceu em 1955, a partir da Lei n. 2.604 de 17 de setembro de 1955 e do Decreto n. 50.387 de 28 de março de 1961, que determinaram dois grupos distintos, além das obstetrias, como profissionais habilitados para o exercício profissional da enfermagem: um grupo composto por enfermeiros e um outro grupo formado por profissionais de enfermagem que só poderiam exercer os cuidados sob supervisão do enfermeiro ou médico, composto por auxiliares de enfermagem, enfermeiros-práticos e práticos de enfermagem (GELBCKE; REIBNITZ; PRADO, 1997; CAVERNI, 2005). Portanto, não havia reconhecimento legal do exercício profissional dos atendentes de enfermagem, trabalhadores que representavam um importante quantitativo a ser inserido no ensino formal para realizar qualificação, sendo essa uma preocupação que marcou a História da Enfermagem desde a década de 1940 (GELBCKE; REIBNITZ; PRADO, 1997).

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024 de 1961, trouxe um novo cenário para o ensino de enfermagem, tornando a formação do enfermeiro um curso do Ensino Superior, assim como, estabelecendo que a educação nacional passaria a ser composta por três níveis: primário, médio e superior (GOTTEMS; ALVES; SENA, 2007). Houve um forte estímulo para a formação de técnicos no ensino médio, de maneira a atender ao projeto nacional de internacionalização da economia e desenvolvimento industrial (BRASIL, 2002b).

Na área da saúde, havia o desenvolvimento da indústria de produtos médico-hospitalares e o crescimento da atenção curativa, realizada no cenário hospitalar, incorporando tecnologia e criando

unidade de cuidado mais complexo, fato que requeria um profissional cada vez mais qualificado e especializado (CAVERNI, 2005).

O contexto descrito motivou uma nova discussão no cenário da enfermagem, pois surgia a necessidade de adequar o ensino de enfermagem à nova legislação e atender à necessidade de formação de um profissional com maior escolaridade, portanto, com maior qualificação para o cuidado que se especializava. Contudo, havia o receio de que a criação de um curso técnico em enfermagem gerasse diminuição da procura pelo Ensino Superior, situação que já era afetada pela baixa escolaridade feminina, fazendo com que muitas candidatas optassem pelo Curso Auxiliar de Enfermagem, mesmo sendo possuidoras do certificado de conclusão do curso ginásial (CAVERNI, 2005; GOTTEMS; ALVES; SENA, 2007). Portanto, o curso técnico seria um meio de atrair candidatos à profissão, contribuindo para suprir a grande lacuna de pessoal qualificado para as funções específicas de enfermagem (CAVERNI, 2005).

A Associação Brasileira de Enfermagem conduziu essas discussões, as quais culminaram, na década de 1960, na criação do Curso Técnico em Enfermagem. Com autorização do Conselho Nacional de Educação, dois Cursos Técnicos de Enfermagem foram criados, em 1966, na cidade do Rio de Janeiro, um na Escola de Enfermagem Anna Néri; e outro, na Escola de Enfermagem Luiza de Marillac (CAVERNI, 2005). Destaca-se que, na Escola Anna Néri, o curso foi criado com duplo objetivo, servir de modelo às demais escolas de enfermagem e ser um Colégio de Aplicação para o Curso de Licenciatura em Enfermagem, iniciado em 1970 (CAVERNI, 2005).

Poucos anos depois, surge a necessidade de uma reformulação do ensino de enfermagem, devido à Reforma Universitária de 1968 e à promulgação de uma nova LDB, por meio da Lei n. 5.692 de 1971, regulamentada pelo Decreto n. 2.208 de 1987. A marca da LDB de 1971 era a profissionalização, que foi tornada obrigatória para o ensino de 2º grau, enfocando a formação para o trabalho como terminalidade e o preparo para o Ensino Superior como continuidade (BRASIL, 2002b). Assim, propiciou uma ampla expansão dos cursos técnicos profissionalizantes em diversas áreas, os quais poderiam ser ofertados no ensino regular, para estudantes de 15 a 18 anos, ou na forma de supletivo, para estudantes acima desta faixa etária (REIBNITZ; HERR; SOUSA, 1999).

Nesse novo contexto educacional, o Conselho Federal de Educação estabeleceu resoluções específicas para regulamentar o ensino técnico profissionalizante na enfermagem, a saber: Resolução n. 45 de

1972, que definiu as diretrizes mínimas para a habilitação do Técnico e do Auxiliar de Enfermagem; Resolução n. 7 de 1977, que estabeleceu o Curso Técnico em Enfermagem como Habilitação Plena e o Curso de Auxiliar de Enfermagem como Habilitação Parcial, estando ambos no ensino de 2º Grau, logo, exigia 1º Grau completo para a inserção do estudante; Resolução n. 8 de 1977, que instituiu, em caráter emergencial, o acesso ao Curso de Auxiliar de Enfermagem para estudantes com 1º Grau incompleto (CAVERNI, 2005; REIBNITZ; HERR; SOUSA, 1999).

Nos anos seguintes, proliferaram novas escolas de enfermagem, tanto na rede de ensino pública, quanto na rede privada. Também, foram criadas novas escolas junto aos hospitais, para os quais, ter um curso de enfermagem representava ganho de poder simbólico, assim como, vantagem financeira, devido à maior disponibilidade de mão de obra pouco dispendiosa (CAVERNI, 2012).

Nos anos seguintes houve, progressivamente, aumento da formação de Técnicos de Enfermagem, os quais, contudo, vivenciavam muitas dificuldades de inserção profissional com sua titulação, haja vista que a profissão não constava na Lei do Exercício Profissional de Enfermagem de 1955, vigente naquele período, a qual era anterior à criação do Curso, situação que inviabilizava a sua inserção nos planos de cargos, carreira e salários do Governo Federal e demais esferas governamentais (GELBCKE; REIBNITZ; PRADO, 1997; CAVERNI, 2005).

A regulamentação do exercício profissional do Técnico em Enfermagem só veio ocorrer 20 anos após a criação do Curso, com a promulgação da Lei n. 7.498 de 1986, regulamentada pelo Decreto n. 94.406 de 1987, vigente até o momento atual, que estabeleceu a autorização para o exercício profissional da enfermagem para Enfermeiro, Técnico em Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem e Enfermeiro Obstetra (BRASIL, 1986; 1987).

Contudo, a promulgação de uma nova LDB, a Lei n. 9.394 de 1996, vigente atualmente, mudou esse cenário da Educação Profissional, retirando a obrigatoriedade da profissionalização, através da separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, com base no Decreto n. 2.208 de 1997, que regulamentou os artigos 36 e 39 a 42 da LDB, que tratam da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002b). O referido Decreto instituiu a organização da Educação Profissional em três níveis: ensino básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a

alunos matriculados e egressos do ensino médio; e tecnológico, correspondente a cursos de nível superior. Sendo assim, havia a separação entre educação geral e formação para o trabalho, tendo sido alvo de muitas críticas e reivindicação de mudança dessa legislação que era considerada um retrocesso para o campo da Educação Profissional (REIBNITZ; PRADO, 2006). Situação que foi modificada pelo Decreto n. 5.154 de 2004, que revogou o Decreto n. 2.208 de 1997, trazendo mudanças, especialmente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual pode ser ofertada como ensino integrado, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

Quanto às questões curriculares, a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem segue a Resolução Câmara de Educação Básica - CEB - n. 04/99, aprovada pelo Parecer CEB n. 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem (BRASIL, 1999a, 1999b). Com base nessas Diretrizes Curriculares, devem ser seguidos os princípios da laboralidade, da autonomia da escola em seu projeto pedagógico, atualização permanente dos cursos e currículos e identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso. A formação é organizada por áreas, cargas horárias e conteúdos mínimos fixados por habilidades e competências básicas, em cada área profissional. Com isso, deverão ser atendidas as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade conciliadas com as demandas identificadas, com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino (BAGNATO et al, 2007).

Assim, depreende-se que o desafio da qualificação dos profissionais de enfermagem é algo perene, contextual e representa um compromisso da enfermagem.

3.2 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO EM ENFERMAGEM

A partir da oficialização do Curso de Auxiliar de Enfermagem, na década de 1940, a regulamentação do exercício profissional da Enfermagem, pela promulgação da Lei n. 2.604 de 1955, configurou-se o desafio de superação da predominância de profissionais sem qualificação realizando o cuidado nos serviços de saúde, algo reafirmado com a criação do Curso Técnico em Enfermagem na década de 1960. Dessa forma, a enfermagem brasileira, ao longo de sua história, com decisiva participação da Associação Brasileira de Enfermagem,

lutou pela construção de ações de qualificação profissional dos atendentes de enfermagem (GELBCKE; REIBNITZ; PRADO, 1997).

Também, nesse sentido, têm sido envidados esforços para atuar na formação do enfermeiro, a fim de exercer a docência na Educação Profissional, pois “para ser professor, são necessárias competências específicas que vão além das competências requeridas para um bom enfermeiro” (REIBNITZ; PRADO, 2006, p. 61). Dessa forma, três estratégias podem ser destacadas quanto à especificidade na formação docente para a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem: a Licenciatura em Enfermagem, o Projeto Larga Escala e o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE).

Assim, é oportuno discutir a contribuição de cada uma das estratégias para a formação pedagógica do enfermeiro-professor para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

3.2.1 Licenciatura em Enfermagem

O Curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado no contexto da Reforma Universitária de 1968, com base no Parecer n. 837/68 da Câmara de Ensino Superior (BAGNATO, 1994). O currículo contemplava as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino, a ser realizada através de Estágio Supervisionado nas próprias escolas da comunidade (BAGNATO, 1994).

Ressalta-se o seu caráter como formação pedagógica inicial, que encerra a responsabilidade e compromisso do futuro enfermeiro-professor de buscar, continuamente, a sua formação através de outras estratégias e iniciativas, como em todo cenário do exercício profissional.

A Licenciatura era uma opção, que poderia ser realizada de forma concomitante ao Bacharelado, ou subsequente à Graduação, através de reingresso. Nesse contexto, cursar a Licenciatura, concomitante, ao Bacharelado, para além do desejo de ser professor, representava, outrossim, uma forma de ampliar o cenário de atuação profissional para o futuro enfermeiro, que estaria com a titulação requerida para atuar nas escolas de Educação Profissional. Também, a busca dessa titulação foi objeto de interesse dos profissionais já graduados, tendo sido comum o reingresso de enfermeiros às instituições de ensino para cursar a Licenciatura (BAGNATO, 1994).

Relembra-se que, até a década de 1960, a pós-graduação em enfermagem ainda era incipiente no país, inviabilizando o acesso à

formação pedagógica nesse nível de ensino, contudo, as enfermeiras, que tinham interesse em aprimoramento no campo pedagógico, buscavam cursos na área de educação, assim, como participavam de ações de formação pedagógica, realizadas nas instituições em que trabalhavam ou em eventos da própria enfermagem (BAGNATO, 1994).

Transcorridas cerca de três décadas, o acesso à Licenciatura em Enfermagem sofreu modificações, contexto gerado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996. No artigo n. 62 dessa LDB, fica estabelecido que toda a formação de docentes para atuação desde a Educação Infantil até Ensino Médio e Educação Profissional, deve ocorrer em nível superior, em cursos de Graduação Plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1996). A Resolução n. 02 de 1997, do Conselho Nacional de Educação, reiterou tal normativa, estabelecendo que esta formação deveria ser obtida por meio de cursos regulares de Licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica, estes, em caráter especial (BRASIL, 1997).

Outra modificação trazida pela nova LDB, foi a abolição dos currículos mínimos, instituindo que deveriam ser elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada profissão.

Com isso, a enfermagem brasileira, sob a liderança da Associação Brasileira de Enfermagem, vivenciou um processo participativo para a construção das Diretrizes Curriculares, tanto para o ensino superior, quanto para a educação profissional, dando continuidade ao movimento educacional, iniciado para a elaboração do Currículo Mínimo de 1994 (SAUPE, 1998; REIBNITZ; PRADO, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem foram aprovadas pelo Parecer CNE/CES n. 03 de 2001, estabelecendo, dentre outros aspectos, dois perfis de egresso para o Ensino Superior em Enfermagem: Enfermeiro Generalista e Enfermeiro Licenciado em Enfermagem (BRASIL, 2001). Quanto à questão pedagógica, ficou definido que na formação generalista deve ser trabalhada a capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem, para atuar nas ações de educação em saúde e educação permanente. Já no que diz respeito ao trabalho docente na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem, ficou definido que a formação pedagógica deve ser ofertada por meio da Licenciatura em Enfermagem, como Graduação Plena, a qual deve seguir legislação específica.

Assim, a Instituição de Ensino Superior passa a ter a responsabilidade de construir, participativamente, os seus currículos

plenos, tendo como orientação as normativas da LDB e das Diretrizes Curriculares (GERMANO, 2003).

Contudo, questiona-se: como se deu a repercussão dessa mudança educacional para o campo da formação do enfermeiro-professor para a Educação Profissional?

Em um sentido geral, verifica-se que a resposta do Ensino Superior em Enfermagem foi dissonante, traduzindo diferentes interpretações da legislação, dentre as quais, destacam-se três: 1. concepção da formação pedagógica no Bacharelado como iniciação à docência e parte integrante da formação generalista; 2. concepção da formação pedagógica para a Educação Profissional como uma formação específica e restrita à Licenciatura; 3. concepção da formação pedagógica como especialidade a ser ofertada na Pós-Graduação.

Contudo, na prática, como essas interpretações podem ser identificadas?

Em estudo realizado no Estado do Paraná, foram analisados os projetos pedagógicos de nove Cursos de Graduação em Enfermagem, quanto à adequação às Diretrizes Curriculares. Especificamente sobre a formação pedagógica, foram detectadas diferentes formas de cumprimento da legislação, a saber: permanência da Licenciatura como componente integral ou opcional do currículo; inserção de disciplinas com conteúdos pedagógicos nos currículos; indicação da dimensão pedagógica no currículo, através da descrição do perfil do egresso, objetivos ou áreas do curso, sem, contudo, a determinação de conteúdo/disciplina/módulo, que abordasse o tema; manutenção apenas da disciplina de didática, isolada no currículo, sem outros momentos de formação pedagógica (RODRIGUES; CALDEIRA, 2009). Verificou-se, também, que, nas universidades públicas, aplicando-se a autonomia universitária na construção dos currículos plenos dos cursos, há uma tendência de manutenção da integração entre formação técnico-assistencial com a formação pedagógica, tendo em vista a reconhecida história de formação em saúde, que já haviam construído (RODRIGUES; CALDEIRA, 2009).

No ano de 2006, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade do Estado de São Paulo, criou o Curso de Licenciatura em Enfermagem, passando, portanto, a ofertar dois cursos autônomos: o Bacharelado e a Licenciatura (CORREA et al, 2011).

Quanto ao ensino de pós-graduação, identificam-se iniciativas de transposição do cenário da oferta apenas de Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, para a construção da Especialização em Metodologia do Ensino para a Educação Profissional,

tal como ocorreu, em 1999, na Universidade Federal de Santa Catarina, e a partir de 2000, em várias universidades federais brasileiras que e integraram ao PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem).

3.2.2 Projeto Larga Escala

Em levantamento realizado pela Associação Brasileira de Enfermagem, no período de 1956 a 1958, verificou-se a existência de 36.118 atendentes e apenas 1.982 Auxiliares de Enfermagem atuando nas instituições de saúde (GELBCKE; REIBNITZ; PRADO, 1997). Sendo assim, nos anos de 1963 a 1973, foi implementado o Projeto de Formação de Auxiliares de Enfermagem, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, viabilizado pela parceria entre o Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Cultura e Organização Panamericana de Saúde, Organização Mundial de Saúde e Fundo das Nações Unidas para a Infância (GELBCKE; REIBNITZ; PRADO, 1997). O projeto resultou em um aumento de 54,8% no número de Auxiliares de Enfermagem, embora não tenha conseguido modificar a composição da força de trabalho.

Neste contexto é criado o Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar para os Serviços de Saúde, que ficou conhecido por Projeto Larga Escala, tendo sido desenvolvida de 1981 a 1995, a partir de um trabalho de cooperação liderado e financiado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em colaboração com os Ministérios da Saúde, Ministério da Educação e Cultura, e o Ministério da Previdência Social (RAMOS, 2010). A partir desse Projeto, foram ofertados, em “larga escala”, cursos descentralizados para profissionais de nível médio, que trabalhavam nos serviços públicos de saúde do país, mas não possuíam qualificação, que, segundo diagnóstico da OPAS, representava cerca de 50% da força de trabalho empregada no setor saúde (CASTRO, 2008). Especificamente, na enfermagem, buscou a profissionalização dos atendentes de enfermagem, formando Auxiliares de Enfermagem, de maneira a contribuir com a melhoria da atenção à saúde (BASSINELLO, 2007).

No seu surgimento, foi marcante o intuito de promover a educação de um novo perfil profissional, que pudesse colaborar para que os objetivos da Reforma Sanitária Brasileira pudessem ser atingidos, assim como, fosse alcançada a meta de Saúde para Todos no ano 2000, definida em 1978, na I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde (GERMANO; TIMÓTEO, 2013; CASTRO, 2008).

Com amparo na LDB de 1971, a profissionalização no Projeto Larga Escala foi ofertada por meio da via supletiva, sendo essa uma opção acordada entre os setores da educação e da saúde, como forma de inserção da experiência pedagógica no sistema formal do ensino e meio para tornar a profissionalização factível para um grande contingente de trabalhadores da saúde (GRYSCHKE et al, 2000; BASSINELLO, 2007). A qualificação profissional era ofertada no serviço em que o trabalhador atuasse, segundo os princípios da inclusão e descentralização, como forma de colaborar para o resgate da cidadania, como também, valorizar esses trabalhadores (BASSINELLO, 2007; CASTRO, 2008).

No entanto, o cenário nacional consistia em uma insuficiência quantitativa de enfermeiros nos serviços de saúde, problema ainda mais intenso no ensino, logo, para viabilizar a formação em serviço, que estava preconizada no Projeto Larga Escala, era necessário ofertar capacitação pedagógica para o enfermeiro, de maneira que, em cada instituição, ele assumisse o desafio de qualificar a sua própria equipe (BASSINELLO, 2007). Outro fator central, que motivou a construção das capacitações pedagógicas foi a concepção pedagógica do curso, que era totalmente inovadora para o ensino da época, tendo em vista a adoção do currículo integrado e da metodologia da problematização (GRYSCHKE et al., 2000).

Os profissionais com nível superior eram convidados a participar como instrutores/supervisores da sua própria equipe de trabalho e sua formação pedagógica tinha como objetivos: refletir sobre a correlação entre os problemas de desempenho do pessoal auxiliar em saúde e as ações pedagógicas mais utilizadas; procurar, com base em suas experiências, respostas pedagógicas aos problemas identificados; refletir sobre o processo de aprendizagem e sua dinâmica, com ênfase nas formas de conhecimento próprias do pessoal auxiliar da sua área e no papel do instrutor/supervisor como orientador desse processo (BASSINELLO, 2007).

A equipe de consultores da OPAS, liderados por Isabel dos Santos, foi responsável pela idealização do projeto, coordenação nacional, implantação em cada estado participante do Projeto e elaboração do material didático/pedagógico, tanto da formação dos estudantes, quanto da capacitação pedagógica dos instrutores (CASTRO, 2008).

O processo de implantação do curso tinha início com a capacitação pedagógica dos instrutores, de maneira, que pudessem ter subsídios para trabalhar em consonância com as concepções

pedagógicas do curso, o qual possuía como referência: a psicologia genética de Jean Piaget; a metodologia de formação de adultos através do treinamento mental, desenvolvido por Joffré Dumazedier; e a metodologia da problematização defendida por Bordenave, com base no Método do Arco, proposto Charlez Magueréz (BASSINELLO, 2007).

Os componentes do Projeto Larga Escala eram: um currículo integrado com o trabalho; um processo de formação de tutores/docentes; uma escola específica para a saúde, denominada Escola Técnica do SUS (ETSUS) ou Centro Formador de Recursos Humanos (Cefor), instituição pública criada para atender às demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que já atuavam nos serviços de saúde, acompanhando o processo de municipalização do SUS no Brasil (CASTRO, 2008; FIOCRUZ, 2013).

Quanto às ETSUS, no período de desenvolvimento do Projeto Larga Escala, houve a implantação de vinte e cinco escolas em quinze estados brasileiros, as quais, atualmente, contabilizam o número de trinta e seis escolas, estando presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, ofertando cursos de formação inicial e continuada, habilitação técnica, especialização técnica, pós-graduação e, ainda, educação básica pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CASTRO, 2008; FIOCRUZ, 2013).

Dessa forma, no Projeto Larga Escala, buscou-se construir ações descentralizadas de formação, que estimulassem o questionamento da realidade local, a construção de uma nova compreensão e consciência sobre o processo de trabalho em saúde e a assunção do compromisso com a melhoria do atendimento à saúde (BASSINELLO, 2007). Contribuiu para a formação pedagógica de enfermeiros para atuar na Educação Profissional, inseriu-se no debate sobre as necessárias mudanças nos processos formativos em saúde, colaborou para a expansão da Educação Profissional, dando origem à Rede de Escolas Técnicas do SUS e aos Centros Formadores, assim como, constituiu as bases para o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), iniciado em 2000.

3.2.3 Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

Seguindo os mesmos ideais do Projeto Larga Escala, durante os anos de 2000 a 2006, foi desenvolvido o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem.

Em seu contexto de surgimento, ressalta-se a contribuição do Movimento de Reforma Sanitária, que, desde a década de 1970, impulsionava a construção de um novo paradigma sanitário e questionava as políticas de saúde e educação, gerando, para a academia, o desafio de repensar a formação em sintonia com as necessárias mudanças da realidade do trabalho em saúde (GERMANO; TIMÓTEO, 2013).

A partir da construção da nova legislação em saúde e educação, vivenciada na década de 1990, tornou-se mais efervescente a discussão em defesa da mudança do pensar e fazer saúde, superando-se o enfoque na doença e nas ações curativas, para construir ações que pudessem colaborar para a promoção da qualidade de vida (GERMANO; TIMÓTEO, 2013). Contudo, a promoção de mudanças do perfil profissional não poderia ocorrer sem a mudança da instituição formadora, dos currículos e das práticas pedagógicas, sendo estes os grandes desafios para o ensino em saúde.

Nesse cenário, ressurge a discussão da problemática da qualificação profissional dos atendentes de enfermagem, que, a partir da promulgação da Lei do Exercício Profissional de 1986, tinham um prazo de 10 anos para realizar a qualificação, caso contrário, o seu trabalho seria considerado exercício ilegal da profissão de enfermagem (CASTRO, 2008).

Nessa linha de ação, a Universidade Federal de Santa Catarina foi pioneira, pois em 1999, logo depois da promulgação das LDB de 1996, quando ofertou o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino para a Profissionalização em Enfermagem, o qual integrava o Projeto de Auxiliar de Enfermagem, que buscava a profissionalização dos atendentes de enfermagem no Estado de Santa Catarina, reconhecendo a necessidade da formação pedagógica do enfermeiro-professor neste processo (REIBNITZ; HERR; SOUZA, 1999).

Assumindo o mesmo desafio, contudo em âmbito nacional, a partir do ano 2000, o PROFAE atuou na profissionalização do atendente de enfermagem e formação pedagógica do enfermeiro-professor, para o qual foi ofertado o Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na área da Saúde: Enfermagem.

Dessa maneira, o PROFAE foi construído para atender a esta demanda educacional de profissionalização do atendente de enfermagem, como forma de colaborar com a melhoria da qualidade da assistência, assim como, estimular a adoção de mudanças na Educação Profissional para atender à nova legislação educacional. Por isso, mais uma vez surgiu a necessidade de Enfermeiros com formação pedagógica

para atuarem na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, os quais, a partir das novas exigências legais, teriam que possuir titulação conferida por curso regular de Licenciatura ou por programas especiais de formação pedagógica com reconhecimento do Ministério da Educação (SILVA; SILVA; SANTOS, 2005). Para solucionar essa problemática, foi construído um Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional, que permitiu a formação do formador concomitante ao exercício do ensino, estimulando o exercício de ação-reflexão-ação.

Assim, as ações do PROFAE foram dirigidas para a formação de Auxiliares e Técnicos de Enfermagem, a complementação do Auxiliar para o Técnico em Enfermagem e a especialização de Enfermeiros na área de formação pedagógica em Educação Profissional (BRASIL, 2006). A meta era a qualificação de 225.000 trabalhadores e 12.000 enfermeiros.

Para atingir a meta de qualificação dos trabalhadores, a oferta dos cursos da Educação Profissional ocorria tanto no sistema público, quanto no sistema privado, o qual vivenciava grande expansão. Já o Curso de Especialização, que tinha carga horária total de 660 horas, ocorreu na modalidade de Educação à Distância, sendo coordenado pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. Contou com a colaboração de Universidades Públicas Federal do país, a partir da participação de seu corpo docente, composto por mestres e doutores, que passaram por um processo de treinamento para realizar a tutoria dos enfermeiros que estavam fazendo o Curso de Especialização, os quais, por sua vez, atuavam na Educação Profissional.

O Projeto do Curso de Especialização foi organizado com base nos seguintes objetivos: formar docentes em Educação Profissional em saúde/enfermagem comprometidos com as necessidades sociais, em geral e de saúde, em particular; desenvolver uma sólida formação teórico-prática, com bases filosóficas, científicas, técnicas e políticas para a adoção de uma prática docente crítica, significativa e emancipadora; oferecer, por meio de uma equipe multidisciplinar, uma formação pedagógica baseada na reflexão, visando à construção e ao desenvolvimento de projetos político-pedagógicos, com a adoção de novas competências e tecnologias para o ensino de Nível Técnico em Enfermagem e demais subáreas de Saúde; proporcionar situações para que os docentes de Enfermagem refletissem sobre a responsabilidade social de transformar os “trabalhadores ocupacionais” em profissionais da área de saúde na especificidade da Enfermagem (BRASIL, 2002).

Portanto, essa formação pedagógica, proposta para os enfermeiros-professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, foi organizada com base na concepção de educação e saúde como práticas, que integram o sistema social, no conjunto das demais práticas da sociedade, requerendo uma abordagem reflexiva e crítica sobre os conteúdos, a partir da realidade e do contexto em que as práticas de educação e saúde desenvolvem-se (SILVA; SILVA; SANTOS, 2005). Defendia-se, outrossim, o rompimento, a partir do espaço escolar, da divisão intelectual e manual do processo de trabalho, de forma que os estudantes da Educação Profissional tivessem o acesso às dimensões culturais e científicas da profissão, evitando-se as separações entre os que pensam e os que fazem (SILVA; SILVA; SANTOS, 2005).

Quanto aos resultados do PROFAE, destaca-se que foram superadas todas as metas pactuadas, formando: 207.884 auxiliares de enfermagem; 80.124 técnicos em enfermagem; 482 tutores do curso de especialização em educação profissional; 13.161 enfermeiros especialistas em educação profissional em saúde/enfermagem (BRASIL, 2006).

Após o PROFAE, a formação de Auxiliares e Técnicos de Enfermagem continuou sendo ofertada tanto no sistema público, quanto no sistema privado. Já o Curso de Especialização em Formação Pedagógica, embora tenha contado com a colaboração de Universidade Federais brasileiras, não teve continuidade nas instituições em que ocorreu, como também não permaneceu o incentivo da FIOCRUZ para a sua realização.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação da oferta de formação pedagógica para o professor de enfermagem, desde a formação inicial até a continuada, como forma de qualificar o exercício docente, fator decisivo para a promoção da qualidade do ensino na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A sustentação teórica da tese tem como base o pensamento do educador Lee S. Shulman, que, desde a década de 1980, traz relevante contribuição para o estudo da formação de professores e avaliação do ensino.

Desta forma, neste capítulo, inicialmente, será apresentado o educador Lee S. Shulman, narrando, brevemente, sua vida e obra, para, em seguida, ser discutido o seu pensamento sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

4.1 SHULMAN: VIDA E OBRA

Lee S. Shulman, filho único de um casal de imigrantes judeus, nascido em 1930 na cidade de Chicago, Estados Unidos da América, foi educado em uma escola *yeshiva* e ganhou bolsas de estudos para a Universidade de Chicago, onde cursou filosofia e psicologia. No departamento de educação, estudou com Benjamin Bloom e Joseph Schwab, os quais influenciaram o seu trabalho sobre o conhecimento disciplinar, tendo sido particularmente influenciado por Schwab (SHULMAN, 2013). Foi professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Michigan, no período de 1963 a 1982, onde fundou e codirigiu o Instituto de Pesquisas sobre o Ensino.

Na década de 1960, começou a trabalhar com Arthur Elstein em pesquisas sobre raciocínio diagnóstico médico, também denominado solução de problemas em medicina, dedicando-se a compreender como médicos resolvem problemas complexos e formulam diagnósticos, estando em condições de incerteza, e como ensinar essa ação cognitiva. Dessa forma, focalizando a cognição na prática profissional, valorizou-se a especificidade da ação cognitiva que é a base para o desenvolvimento da *expertise*. Os resultados das pesquisas até hoje são referência para a área de *Medical Problem Solving* e tiveram forte influência nas posteriores pesquisas de Shulman sobre o raciocínio e a ação pedagógica do professor (SHULMAN, 2013).

A partir de 1982, iniciou a sua atuação na Escola de Educação da Universidade de Stanford, tornando-se professor da Charles E. Ducommun, dando início à construção conceitual do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*), fundando um novo estágio da pesquisa na área do ensino e da formação de professores.

A sua produção científica é vasta e conta com livros e vários artigos científicos, tanto na área de formação do professor, quanto na área de raciocínio diagnóstico e ensino judaico.

É professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford, ex-presidente da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino, ex-presidente da American Educational Research Association. Recebeu várias homenagens e prêmios em reconhecimento ao seu trabalho e colaboração para o desenvolvimento da pesquisa em educação, havendo destaque para o Award Grawemeyer em Educação, da Universidade de Louisille, recebido em 2006.

4.2 SHULMAN: CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO

Lee S. Shulman e seus colaboradores, desde a década de 1980, têm desenvolvido estudos acerca do conhecimento base para o ensino, como forma de contribuir para a profissionalização da docência e construir subsídios para fundamentar a reforma educativa e as políticas de formação do professor, tão discutidas na atualidade. Nesse sentido, construiu seus estudos com base em alguns questionamentos, a saber: Quais são as fontes do conhecimento base para o ensino? Em que termos podem-se conceituar essas fontes? Quais são suas implicações para as políticas docentes e para a reforma educativa?

Suas pesquisas estão no campo do Pensamento do Professor, buscando desvelar o que conhecem e como conhecem os professores. Esse campo disciplinar possui diferentes tendências teórico-metodológicas, tais como: professor efetivo ou ensino eficaz, que busca identificar destrezas docentes genéricas para um ensino efetivo, tendo subsidiado a construção de padrões de comportamento para o professor, que começaram a ser exigidos pelo campo educativo; presságio-produto, que tem como objetivo estabelecer relações entre o conhecimento do professor e o rendimento dos alunos, valorizando a formação do professor. Essas tendências subsidiaram a construção de padrões de comportamento para o professor que passaram a ser exigidos pelo campo educativo, desde o microcontexto da escola, até o macrocontexto das políticas governamentais de reforma do ensino, contudo não conseguiram detectar uma correlação entre quanto conhecem os professores e quanto aprendem os alunos (GARCÍA, 1992).

Em outro sentido, as pesquisas de Shulman sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), buscam compreender a complexidade do ensino de diferentes disciplinas acadêmicas,

estudando-as em suas especificidades (GARCÍA, 1992). Essas especificidades e a valorização do processo de raciocínio, operado pelo professor, era um fenômeno pouco estudado nas pesquisas sobre Pensamento do Professor. Daí, a necessidade e relevância de coletar, analisar e codificar a sabedoria outorgada pela prática docente, a partir do estudo de casos de professores reais em situações concretas de ensino, para que possa ser vislumbrada uma formação e novo perfil docente possíveis (GROSSMAN, 1986; 1987).

A argumentação de Shulman centra-se no conteúdo, no caráter e nas fontes do conhecimento base para o ensino, tendo desenvolvido estudos e estimulado o desenvolvimento de tantas outras pesquisas, que aplicam, em sua coleta de dados as técnicas de entrevista, observação, tarefas estruturadas e exame de materiais, tendo como participantes dos estudos professores, desde sua condição de aprendizes e novatos no ensino, até professores experientes, geralmente *experts* em suas áreas. A análise comparativa entre essas diferentes experiências têm permitido compreender os conhecimentos e as destrezas necessárias para ensinar bem matérias exigentes (SHULMAN, 2005). Nesse sentido, afirma: Quem sabe faz e quem compreende ensina.

Os principais referenciais para as suas pesquisas foram os próprios professores, que participaram dos estudos e permitiram ter investigada a sua prática, assim como os estudos de Piaget, acerca do processo de construção do conhecimento (SHULMAN, 2005). Buscou, também, suporte nas análises sobre formação do professor construídas por Fenstermacher (1978, 1986), o qual defende que o objetivo dessa formação deve ser educar o professor para raciocinar sobre o que ensina, algo que deve estar alicerçada na reflexão sobre a prática e em uma formação com premissas, adequadamente, fundadas, tanto do campo ético, quanto empírico, teórico e prático, que tenham amplo respaldo na comunidade profissional dos professores (SHULMAN, 2005).

Nos aspectos conceituais de seu trabalho, Shulman (2005) parte da premissa de que o ensino tem início com um ato de razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com a ação educativa e logo é objeto de reflexão até que o processo possa reiniciar-se. Um processo que é descrito pelo **Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos**, o qual demonstra o raciocínio operado pelo professor na construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, com o intuito de tornar ensináveis os conteúdos de um campo disciplinar. Conforme o **Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos**, como é apresentado **Figura 1**, o professor vivencia as seguintes ações ou etapas: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão.

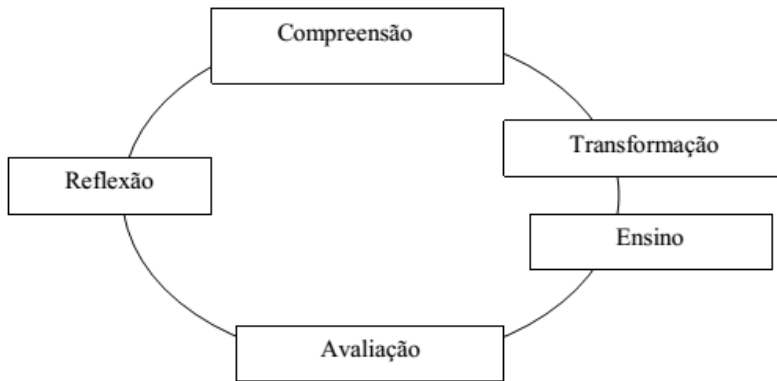


Figura 1 - Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicas. Baseado em SHULMAN (1987).

Elucidando as etapas do **Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicas**, ressalta-se que a **Compreensão** faz referência à necessidade de que o professor compreenda os objetivos, a estrutura da matéria e as ideias de dentro e de fora da disciplina para poder desenvolver o ensino, porque ensinar é antes de tudo compreender (SHULMAN, 2005).

A **Transformação** do conteúdo em algo ensinável é uma ação didática composta por algumas outras ações, desenvolvidas pelo professor na organização do ensino, a saber: **preparação** do conteúdo a ser ensinado, com base na interpretação e análise crítica do texto, estruturação e segmentação, criação de um repertório curricular e clarificação dos objetivos; análise das melhores formas de **representação** do conteúdo, a partir de um repertório de representações, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e explicações; **seleção**, no repertório didático que possui, da modalidade de ensino que será desenvolvida, como também, da organização, direção e ordenamento; **adaptação** desse repertório às características dos alunos, considerando seus conceitos, preconceitos, conceitos errôneos e dificuldades, idioma, cultura e motivações, classe social, gênero, capacidade, interesse, conceitos de si mesmo e atenção (SHULMAN, 2005).

Seguindo a ação pedagógica, o professor desenvolve o **Ensino**, o qual é influenciado por diversos fatores: direção, apresentação,

interação, trabalho grupal, disciplina, humor, formulação de perguntas e outros aspectos do ensino ativo e instrução por descobrimento ou indagação (SHULMAN, 2005). Dessa maneira, desenvolve ações pedagógicas que são indicadores do ensino interativo, tais como: organização e manejo do grupo em aula; interação eficaz com os alunos, por meio de perguntas, respostas, reações, elogios e críticas; apresentação de explicações claras e descrições vividas; trabalho grupal; empatia didática, colocando-se no lugar do estudante para detectar pontos de dificuldades e favorecer o suporte da aprendizagem; disciplina; humor; uso de analogias para ensinar noções abstratas e pouco familiares através de outras já conhecidas e acessíveis para compreensão; utilização de exemplos para ilustrar ou mostrar situações representativas daquilo que o docente intenta ensinar; aplicação de histórias anedóticas com relatos para reforçar as explicações ou motivar os estudantes; conflito cognitivo com o planejamento de situações dilemáticas, de questionamento e conflito, a partir de situações reais ou imaginárias que requeiram análise e julgamento dos alunos; diálogo reflexivo para explicitar o procedimento com o que os docentes estão trabalhando, suas decisões e motivos; explicitação de pensamento *experto*, exemplificando, em aula, o modelo cognitivo utilizado pelo docente para compreender um conteúdo concreto de ensino; formulação de perguntas com o uso diverso da interrogação didática; transferência para relacionar o conteúdo com aspectos e questões de atualidade e com a futura prática profissional; uso de padrões perceptivos para, por exemplo, detectar dificuldade de compreensão dos estudantes; integração disciplinar, estabelecendo a relação do conteúdo com a disciplina e o currículo; ensino por descobrimento ou indagação (BACKES, 2009).

Na **Avaliação**, o professor verifica a compreensão dos alunos durante o ensino interativo, como também avalia o seu próprio desempenho e adapta-se às experiências (SHULMAN, 2005).

A **Reflexão** sobre a ação didática permite ao professor construir e reconstruir, de forma contínua, seu CPC, sendo o momento em que o docente revisa, reconstrói, representa e analisa criticamente seu desempenho e o da classe, fundamentando as explicações em evidências (SHULMAN, 2005).

Desenvolvidas estas ações, o professor tem subsídios para construir uma nova **Compreensão** dos objetivos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo, consolidando novas maneiras de compreender e aprender com a experiência, que constituem o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (SHULMAN, 1987).

Shulman (2005) alerta que essas etapas ou ações não são estanques e que sempre estão em constante interação, possibilitando ao professor o aprendizado contínuo.

Quanto ao **Conhecimento Base para o ensino**, Shulman defende que é integrado por, no mínimo, sete categorias, quais sejam: **Conhecimento do Conteúdo**; **Conhecimento Pedagógico Geral**, considerando princípios e estratégias gerais de direção e organização da classe que transcendem o âmbito da disciplina; **Conhecimento do Currículo**, como um especial domínio dos materiais e programas que servem como “ferramentas para o ofício” docente; **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)**, especial amalgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional; **Conhecimento dos Alunos e de suas características**; **Conhecimento dos Contextos Educativos**, que abrangem desde o distrito escolar, até o caráter das comunidades e culturas; **Conhecimento dos Objetivos, das Finalidades e dos Valores Educativos, e seus Fundamentos filosóficos e históricos** (SHULMAN, 2005).

O **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)** assume um papel de grande relevância no Conhecimento Base para o Ensino e refere-se a uma construção pessoal do professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e combinar todos os seus conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto, visando ao seu ensino. O CPC é a categoria que, com maior probabilidade, permite distinguir a compreensão do professor em relação à compreensão do especialista no conteúdo e do pedagogo. Compreende-se, então, que o CPC está na interseção entre a matéria e a didática, na capacidade de um docente de transformar seu conhecimento da matéria em formas, que sejam, didaticamente, impactantes e, ainda assim, adaptáveis à diversidade, que apresentam seus alunos, quanto às suas habilidades e bagagens (SHULMAN, 2005).

Shulman (2005) afirma que o professor constrói e reconstrói o seu CPC a partir de diversas fontes de conhecimento, quais sejam: a formação acadêmica na disciplina a ensinar; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (currículos, livros de texto, organização escolar e financiamento, estrutura da profissão docente); a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino, o desenvolvimento, e os demais fenômenos socioculturais, que influenciam a prática dos professores; e a sabedoria outorgada pela própria prática de ensino.

Retomando a discussão sobre a produção científica, destaca-se

que uma característica comum nas investigações sobre CPC é o estudo de caso de professores, através da combinação de diferentes técnicas, tais como entrevista e observação não-participante de sessões de aula, coletando dados, que serão triangulados para construir um perfil da orientação concreta de cada professor em relação com a matéria, objeto de investigação (GARCÍA, 1992). Dessa forma, esses estudos possuem descrições com alto grau de contextualização e buscam valorizar a construção do CPC em matérias específicas (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Como exemplo dessa contribuição pode ser destacado o caso de Nancy, professora com 25 anos de experiência no ensino de literatura e o estudo de Collen, professora novata no ensino de Inglês (SHULMAN, 2005). A partir de observação e entrevista com a professora, verificou-se que Nancy apresentava uma ampla compreensão do conteúdo e destreza pedagógica (SHULMAN, 2005). A professora tinha alto grau de interação com seus alunos, trazendo questionamentos, sondando os alunos para obter pontos de vista alternativos, estimulando a participação de todos os alunos, inclusive dos tímidos para exporem suas ideias. Demonstrava possuir os episódios-chave das obras estudadas e organizadas, mentalmente, para diversos fins pedagógicos, distintos níveis de dificuldade, diferentes tipos de alunos, variados tipos de temas ou ênfases. Sua combinação entre compreensão da matéria e destreza pedagógica foi descrita como, simplesmente, deslumbrante. Quanto ao estudo sobre a prática da professora Collen, também, realizado com observação e entrevista, permitiu descrever que sua desenvoltura e técnicas de instrução flexíveis e interativas ocorriam apenas na área de ensino, em que dominava o conteúdo, quando não entendia a matéria que deveria ensinar, esse padrão flexível tornava-se inaplicável (GROSSMAN, 2005). Portanto, a professora novata não conseguiu organizar o processo ensino-aprendizagem com base nas características dos alunos e da matéria, pois estava insegura sobre o conteúdo e adaptou seu estilo de ensino para mitigar sua ansiedade, realizando uma aula expositiva, dirigida pelo professor e de ritmo acelerado, sem dar espaço a perguntas.

Com isso, Shulman (2005) afirma que observar docentes experientes como Nancy, ensinando a mesma matéria, que gera dificuldades aos professores novatos, tem contribuído para centrar a atenção nos tipos de conhecimentos e destrezas necessárias para ensinar bem matérias exigentes. Dessa forma, caso se consiga uma compreensão adequada do CPC, das fontes de conhecimento e das complexidades do processo pedagógico, haverá maiores probabilidades de que comece a

proliferar professores com as características de Nancy, configurando-se como essenciais para orientar a formação de futuros professores, as políticas de formação docente e de reforma educativa. Estudos dessa área, também, colaboram para registrar a história da prática docente, a qual, diferentemente, de outras áreas, não deixa registros do seu fazer para as gerações atuais e futuras.

Shulman (2005) reitera que os professores possuem uma extensa bagagem de conhecimentos, que não são fixos e nem definitivos, estão em constante desenvolvimento, contudo, nunca havia se tentado sistematizar esses conhecimentos. Portanto, a agenda de investigação para os anos futuros consiste em coletar, analisar e interpretar os conhecimentos práticos de professores a fim de criar uma bibliografia de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas.

As ideias de Shulman têm sido aplicadas em estudos de diversas áreas da formação do professor, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, focalizando tanto a formação inicial, quanto a continuada do professor.

A maioria dos estudos encontra-se na área do Ensino Secundário, discutindo a ação docente no ensino de literatura, história, química, matemática e biologia (GROSSMAN, 2005; GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; PENAGOS; LOZANO, 2008).

Os resultados das pesquisas têm fortalecido a defesa da profissionalização do ensino, o qual deve ocorrer em curso superior específico com, no mínimo, cinco anos de duração. Ressaltam, também, a importância de que haja iniciativas de tutoria para o professor novato, tendo em vista a relevância do aprendizado no trabalho e com os colegas, sendo uma iniciativa de socialização do saber profissional que colabora para a formação inicial e permanente do professor (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Pesquisando o CPC para o ensino de Inglês, 6 (seis) professores, no primeiro ano de docência na disciplina Inglês para o Ensino Secundário, três que possuíam formação pedagógica específica e os outros que não a possuíam, tiveram seu CPC estudado com o objetivo de investigar o papel da formação do professor, particularmente, do componente de uma matéria específica na formação do professor, no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo na área de Inglês (GROSSMAN, 2005). A partir da comparação entre de dois grupos, foi demonstrado que o curso para formação pedagógica sobre a matéria específica estabeleceu diferenças no conhecimento pedagógico do conteúdo na área de Inglês entre estes professores principiantes, tendo sido detectadas diferenças nos três itens investigados: objetivos do

ensino de inglês na escola secundária, conhecimento curricular e conhecimento quanto à compreensão dos alunos. Conclui-se que, sem ajuda e preparação adequada, os professores novatos acabam culpando os estudantes por não conseguirem aprender, argumentando que lhes faltam conhecimentos anteriores, capacidade e motivação para aprender (GROSSMAN, 2005).

Em outra pesquisa baseada no questionamento “que sabem os professores *experts* sobre sua matéria e o que desconhecem os professores principiantes?”, foi desenvolvido estudo que comparou o CPC de um professor experiente (veterano – 37 anos de docência) e um novato (principiante – primeiro ano de docência) no ensino em Ciências Sociais. Concluiu-se que, a maior parte das profundas diferenças entre os professores está em que o professor com experiência tem um Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que o capacita para ver de forma mais ampla e diversifica, a disciplina ensinada, assim como apresenta flexibilidade para selecionar um método de ensino de acordo com o tema a ser aprendido pelos estudantes. Em outro sentido, o professor principiante demonstra, em seu primeiro ano de docência, que está começando a construir possibilidades no currículo, tanto em termos de organização da unidade, quanto em flexibilidade didática; sendo importante, nesse processo de desenvolvimento profissional, a formação docente que está realizando, pois o estimula a pensar sobre a ação didática, redefinindo seu conhecimento da matéria para construir seu CPC (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005).

No Brasil, os estudos são recentes, os quais, na área da saúde, tematizam o CPC da docência na Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia, havendo apenas um estudo sobre a Educação Profissional em Enfermagem (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012; SOUZA, 2013).

O estudo na Educação Física investigou como os integrantes da Base de Conhecimentos para o ensino influenciam na construção do CPC de futuros professores dessa área (MARCON, 2011). Os resultados demonstraram que os programas de formação inicial em Educação Física necessitam reconhecer a importância de cada integrante da base na construção do CPC dos futuros professores, abordá-los em diferentes disciplinas e desenvolvê-los, por meio de distintas práticas pedagógicas, na universidade e nas escolas de Educação Básica. Dessa forma, possibilitarão, aos futuros professores, o emprego do seu CPC para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os

conhecimentos, que compõem a base de conhecimentos para o ensino.

Especificamente, no ensino de Enfermagem, ressalta-se que tem-se buscado elucidar o CPC do bom professor, conforme o olhar dos estudantes, com diferentes biografias e momentos da trajetória profissional, desde o novato (até 5 anos de experiência no ensino), o intermediário (6 a 14 anos) e o experimentado (acima de 15 anos de docência), contudo, existe apenas um estudo sobre a Educação Profissional em Enfermagem, verificando-se, ainda lacunas de conhecimento nessa área (BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012; BACKES et al., 2013; SOUZA, 2013).

Assim, compreende-se que é necessário que sejam feitos estudos sobre a docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, tal como na presente tese, a fim de colaborar para a ampliação da compreensão do CPC para o ensino de enfermagem e da saúde.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Construir a metodologia de um trabalho científico é um exercício intelectual árduo, que deve ser guiado pela natureza do fenômeno a ser investigado, pela questão de pesquisa e pelos objetivos do estudo. Uma construção que também segue uma tradição metodológica, mas traz as marcas da criatividade do pesquisador.

Sendo assim, neste momento, apresenta-se a construção metodológica da pesquisa.

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem constitui-se em um fenômeno contemporâneo, vivenciado no dia a dia das escolas, que necessita ser compreendido de forma holística. A partir dessa concepção, verificou-se a relevância da escolha do estudo de caso como método de pesquisa, uma vez que é o tipo de delineamento que visa à investigação profunda e contextualizada de um fenômeno contemporâneo, desde o caso único até múltiplos casos, por meio do desenvolvimento das etapas de formulação e delimitação do problema, seleção do caso ou casos, determinação dos procedimentos para coleta, análise e interpretação dos dados (STAKE, 1995, 2006; GIL, 2009). Dessa forma, possibilita a compreensão de fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas da vida real, como também permite obter resposta a questões do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle, como acontece na presente pesquisa (YIN, 2005).

Ressalta-se, outrossim, que o referido método preserva a rigorosidade científica, na produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que mantém a flexibilidade na operacionalização de suas etapas, sendo demarcado por algumas características essenciais, tais como: preservação do caráter unitário do fenômeno pesquisa, mesmo quando da realização de estudo de casos múltiplos; investigação de um fenômeno contemporâneo, em profundidade e dentro de seu contexto de existência; utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados, para viabilizar a compreensão aprofundada do fenômeno e garantir a qualidade das informações, a partir do contraste entre os dados obtidos por meio dos diferentes procedimentos de coleta, tal como entrevista, observação e análise de documentos (GIL, 2009). Por isso, tem se

tornado um método de pesquisa tradicional nos estudos sobre CPC de professores, conforme discutido no capítulo que tratou do Referencial Teórico.

A unidade de análise do estudo de caso pode ser o caso único ou múltiplos casos, algo que dependerá da questão de pesquisa e, a partir dos resultados, será possível expandir a compreensão sobre o fenômeno, inclusive quando se implementa o estudo de caso único, tendo em vista que seus resultados poderão ser discutidos em comparação com os resultados de outros estudos (YIN, 2005; GIL, 2009). Quanto ao estudo de casos múltiplos, ressalta-se que é uma pesquisa delineada para investigar uma questão ou um fenômeno constituído por diversos casos, partes ou membros que possuem ligação entre si, compondo o todo, embora guardem singularidades quanto às características, problemas e relações (STAKE, 2006). Nesse sentido, é importante o estudo aprofundado de cada caso, pelo que revela sobre o todo, colaborando para a compreensão do fenômeno total investigado, cujos resultados serão discutidos, comparativamente, tanto entre as unidades de análise que compõem o estudo de casos múltiplos, quanto com os resultados de outras pesquisas sobre o fenômeno.

Dessa maneira, foi delineado um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, com o intuito de tornar possível uma melhor apreensão do objeto de pesquisa, atingindo, assim, a meta compreensiva do estudo qualitativo, pois, conforme Minayo (2006, p. 196), “numa busca qualitativa, o pesquisador deve preocupar-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão”.

5.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Uma recomendação para o estudo de caso, como em outros delineamentos, é a consulta à literatura para o planejamento de definições-chave, tais como, a unidade de análise do estudo de caso. Essas definições-chave devem ser semelhantes àquelas, previamente, estudadas ou devem divergir de forma clara e, operacionalmente, definida, caso o pesquisador deseje comparar as suas descobertas com resultados de pesquisas anteriores, desenvolvidas por outros pesquisadores (YIN, 2005).

Com base nessa orientação, optou-se por seguir algumas definições-chave do projeto de pós-doutorado de Backes (2009) e do artigo científico de autoria de Backes, Moyá e Prado (2011). Esse estudo trata do CPC de professores do Ensino Superior de Enfermagem no

cenário brasileiro, tendo sido norteador para a construção do Macroprojeto, “O conhecimento profissional do docente da área da saúde: processos de construção e transferência para a prática docente”, ao qual a presente tese está integrada.

Assim, decidiu-se investigar o CPC de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, respectivamente, um considerado intermediário (de 06 a 14 anos no ensino) e um experimentado (acima de 15 anos no ensino).

O local ou cenário de pesquisa foi a Escola de Enfermagem de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), uma escola pública federal de Educação Profissional em Enfermagem, situada na cidade de Natal – Rio Grande do Norte, nordeste brasileiro.

A Escola de Enfermagem de Natal foi fundada em 1955, com a denominação de Escola de Auxiliares de Enfermagem de Natal, vinculada à Sociedade de Assistência Hospitalar e mantida, inicialmente, pela Fundação do Serviço Especial de Saúde Pública (GOMES et al., 2006). Em outubro de 1960, a Escola foi reconhecida pelo Governo Federal, Decreto 49.120-A e, em janeiro de 1964, foi incorporada à UFRN, conforme Resolução do Conselho Universitário n. 02/64 (GOMES et al., 2006). Em 1996, filiou-se ao Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, órgão permanente de coordenação das Escolas e, em 1997, a Escola foi reestruturada, conforme Resolução nº 057/97 do Conselho Administrativo da UFRN, o que lhe assegurou autonomia financeira e pedagógica, bem como impulsionou a reorganização didática e administrativa. Em 1999, seguindo uma resolução do Conselho Administrativo da UFRN, a Escola passou a denominar-se Escola de Enfermagem de Natal, com a missão de promover a profissionalização e requalificação dos profissionais da saúde para que atuem diversos níveis de atenção à saúde, visando à promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, através do desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, políticas e éticas, fundamentadas nos princípios do Sistema Único de Saúde (UFRN, 2009). O processo de ensino e aprendizagem ocorre em nível crescente de complexidade, adotando-se um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas que possibilita a construção do conhecimento visando o desempenho das competências do aluno (UFRN, 2009). Possui uma estrutura administrativa conformada por Conselho Diretor, Diretoria Geral, Diretoria de Ensino, Plenária da Escola e Coordenações de Cursos. Seu corpo docente é composto por 37 docentes efetivos, sendo 1 especialista, 25 mestres e 11 doutores.

Inicialmente, concentrava a sua formação em Enfermagem e, atualmente, tem expandido a oferta de cursos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica para a área da saúde, desde a formação inicial até a formação continuada de trabalhadores. Na Graduação Tecnológica oferta o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar e nos Cursos Técnicos apresenta: Técnico em Enfermagem; Técnico em Vigilância em Saúde; Técnico em Registros e Informações em Saúde; Técnico em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde; Técnico em Massoterapia; Técnico em Análises Clínicas; Técnico em Saúde Bucal; Técnico em Segurança do Trabalho; Técnico em Agente Comunitário em Saúde; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

Também promove a Especialização Técnica, com os seguintes Cursos: Especialização Técnica em Assistência a Clientes em Estado Grave; Especialização Técnica em Enfermagem do Trabalho; Especialização em Enfermagem Obstétrica; Especialização em Gestão em Saúde na Modalidade de Educação à Distância.

Quanto à formação inicial e continuada de trabalhadores, dispõe dos seguintes Cursos: Oficina de Humanização nas Relações Interpessoais da Equipe de Saúde e Usuários; Atualização em Semiotécnica em Enfermagem; Cuidados em Feridas e Ostomias; Capacitação para Técnico em Enfermagem no Atendimento ao Cliente Grave; Atualização em Procedimentos Básicos de Enfermagem Pediátrica; Atenção, Cuidado e Lazer ao Idoso; Capacitação de Cuidadores de Crianças Institucionalizadas; Curso de Informática e Cidadania.

Conforme será melhor discutido no item que tratará dos Aspecto Éticos da pesquisa, o estudo obteve autorização da gestão da Escola de Enfermagem de Natal para a sua realização, conforme apresentado nos apêndices da tese (Apêndice A: Carta de Solicitação de Anuência Institucional), como também foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, instituição a qual a pesquisa está vinculada, obtendo aprovação em 1º de outubro de 2013, sob o protocolo n. 412.492 e CAAE n. 20735213.8.0000.0121, como é apresentado nos apêndices da tese (Apêndice B: Parece Consubstanciado do CEP).

Em estudo de caso, a intencionalidade da escolha do caso norteia toda a construção metodológica, por isso, não se fala em amostragem, pois os participantes não são “unidades de amostragem” e não devem ser escolhidos por essa razão (YIN, 2005).

Nesse sentido, a seleção dos casos aconteceu por meio de aplicação de enquete com estudantes dos dois últimos períodos do Curso Técnico em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal, 25 (vinte e cinco) do quarto semestre e 20 (vinte) do quinto semestre, que indicaram quem consideravam ser um bom professor e qual o motivo dessa escolha. Dessa forma, foram selecionados os mais citados, que, na pesquisa, são identificados por codinomes de pedras preciosas, sendo uma professora de experiência intermediária, Safira, e uma professora experimentada, Esmeralda. As docentes foram destacadas por sua atuação em Semiotécnica em Enfermagem, que no Curso Técnico em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, está presente em dois Módulos, a saber: Semiotécnica em Enfermagem I, unidade curricular com 170 horas, ofertada no primeiro semestre ou período do Curso, integrando o Módulo II na área de Fundamentos de Enfermagem; e Semiotécnica em Enfermagem II, unidade curricular com 40 horas, ofertada no quarto semestre do Curso, compondo o Módulo III na área de Assistência a Cliente Graves (UFRN, 2009).

Para atingir a meta compreensiva, a coleta de dados, também, contou com a colaboração da diretora de ensino da instituição, Pérola, e com uma segunda colaboração estudantil, que foi integrada por 9 (nove) estudantes do quarto período, que aceitaram participar de uma entrevista coletiva para discutir, mais detalhadamente, a prática pedagógica das professoras Safira e Esmeralda.

Portanto, aqui identificados por codinomes e códigos escolhidos pela pesquisadora, os sujeitos da pesquisa foram: Safira, professora com 7 (sete) anos de experiência no ensino, considerada docente de experiência intermediária; Esmeralda, professora com 40 (quarenta) anos de ensino, docente experimentada; Pérola, diretora de ensino da instituição; 45 (quarenta e cinco) estudantes concluintes do Curso Técnico em Enfermagem, identificados por códigos, em que o primeiro número, 4 ou 5, representa o período do curso, a letra “p” refere-se à palavra período e o número final identifica a ordem sequencial do formulário de coleta de dados; 9 (nove) estudantes do quarto período do curso, que participaram de entrevista coletiva, e tiveram seus dados identificados por codinomes - Citrino, Ônix, Diamante, Cristal, Jade, Ágata, Jaspe, Ametista e Topázio.

5.3 COLETA DOS DADOS

A realização de estudo de caso requer a utilização de várias fontes de evidências, que deverão convergir para a compreensão do objeto de pesquisa. Outras atribuições para aquele que realiza estudo de caso é criar um banco de dados para armazenar e organizar todo o material coletado e desenvolver o encadeamento das evidências durante todo o estudo (YIN, 2005). Assim, a coleta de dados foi implementada com uma triangulação de técnicas e a análise foi realizada de maneira concomitante, buscando uma compreensão aprofundada sobre o fenômeno e a construção proposital e consciente de cada etapa da coleta de dados para atingir os objetivos da pesquisa.

A coleta de dados foi desenvolvida diretamente pela pesquisadora, estudante de doutorado, no período de outubro de 2013 a setembro de 2014, e todas as etapas aconteceram nas dependências da Escola de Enfermagem de Natal, em sala de aula, sala de professor, e sala da direção de ensino, ambientes que estiveram fechados, livres de barulho e de circulação de pessoas com preservação da privacidade.

Na primeira etapa da coleta de dados, realizada no segundo semestre de 2013, implementou-se a enquete com os estudantes, conforme já citado, entrevista e observação não participante da prática pedagógica das professoras Safira e Esmeralda, e entrevista coletiva com 9 (nove) estudantes do quarto período do Curso Técnico em Enfermagem, tendo a análise dos dados acontecido de maneira concomitante à coleta. No primeiro semestre de 2014, a organização e análise dos dados foi aprofundada, permitindo construir o direcionamento para as demais etapas da coleta, que foram realizadas por meio de nova entrevista com as docentes e entrevista com a diretora de ensino da instituição nos meses de julho e setembro de 2014, respectivamente.

Buscou-se também coletar em documentos dados para colaborar na compreensão sobre o Curso e a história da instituição, tendo sido consultado o Projeto Pedagógico do Curso (documento primário) e o livro que narra a história da Escola de Enfermagem de Natal (documento secundário) (UFRN, 2009; GOMES et al., 2006).

Todos os dados, após a coleta, eram organizados e transformados em documento de texto, com uso do editor Microsoft Word, por meio da digitação das notas de campo e transcrição das gravações de áudio e vídeo. Em seguida, o material era transportado para o banco de dados construído na ferramenta tecnológica ATLAS-Ti, versão 7.1.8, para que houvesse a análise qualitativa, conforme será detalhado no item Análise

dos dados. Também, havia o envio do material transcritos para os participantes da pesquisa, de forma que pudessem validar o conteúdo.

As atividades de coleta de dados, que foram citadas anteriormente, de maneira sintética, nesse momento serão descritas mais detalhadamente para favorecer a compreensão do leitor:

Na implementação da enquete, inicialmente, os estudantes receberam informações sobre a pesquisa, foram discutidas dúvidas e houve a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os participantes consentiram em participar do estudo, assinando o Termo, que consta nos apêndices da tese (Apêndice C: Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos estudantes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem). As respostas dos estudantes à enquete foram registradas pelos mesmos em instrumento de coleta de dados apresentado nos apêndices dessa tese (Apêndice D: Formulário para enquete com os estudantes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem).

Com os resultados da enquete, foram selecionadas as duas professoras com maior número de indicações, sendo uma intermediária e uma experimentada, que foram contatadas e convidadas a participar da pesquisa. Inicialmente, receberam informações sobre a pesquisa, houve a discussão de dúvidas e aconteceu a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual as participantes consentiram em participar do estudo, assinando o Termo, que consta nos apêndices dessa tese (Apêndice E: Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem).

Com as professoras, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e observação não participante de reunião de planejamento da unidade curricular e de sessões de aula nas unidades de Semiotécnica em Enfermagem I, que é ministrada no primeiro semestre do curso, e Semiotécnica em Enfermagem II, que acontece no quarto semestre, unidades, nas quais as docentes foram destacadas pelos estudantes. Ainda, foram aplicadas as técnicas de gravação de áudio para as entrevistas, e áudio e vídeo para as atividades docentes que tiveram observação não participante.

Inicialmente, com as professoras, implementou-se a observação não participante, tendo sido iniciada na reunião de planejamento da unidade Semiotécnica em Enfermagem I, e continuado durante o segundo semestre de 2013, durante o desenvolvimento da unidade, que aconteceu no horário vespertino, e da Semiotécnica em Enfermagem II, ofertada no horário matutino. Por meio dessa técnica, aliada à gravação

de áudio e vídeo, foi possível coletar dados sobre a expressão do CPC docente, tendo em vista que é um conhecimento prático expresso na dinâmica da disciplina ou unidade curricular, desde o seu planejamento até a sua conclusão, contudo, muitas vezes, por ser de natureza tácita, torna-se difícil ser descrito pelo professor, por isso a observação da sua manifestação na prática pedagógica é essencial (SHULMAN, 1987).

Na reunião de planejamento da unidade curricular Semiotécnica em Enfermagem I, as professoras Safira e Esmeralda estavam acolhendo uma docente novata, professora substituta e recém admitida na Escola. A reunião aconteceu na sala de trabalho das professoras, com duração aproximada de uma hora, tendo as notas da observação, registradas em diário de campo e o áudio, registrado por dois gravadores de voz digitais. A reunião tratou da apresentação da unidade curricular à docente novata, descrição da carga horária, objetivos, estratégias de ensino e avaliação, cronograma de aulas e distribuição de atividades docentes. Na ocasião, as professoras discutiram sobre as experiências anteriores de ensino da professora iniciante, sugeriram que ela indicasse os temas que gostaria de trabalhar na unidade, indicaram a necessidade do conhecimento do Plano do Curso Técnico em Enfermagem e ofertaram apoio para dialogar, tirar dúvidas, compartilhar materiais e o ambiente da sala de trabalho, como também, assistir às aulas das professoras, caso houvesse interesse, para partilhar a prática pedagógica e favorecer a adaptação docente à unidade curricular. A professora novata recebeu, com entusiasmo, a oferta de apoio, falou sobre as suas experiências anteriores e indicou alguns temas que tinha interesse em trabalhar, tendo ressaltado o seu desejo de aprender e de desenvolver-se.

Antes de iniciar a observação das sessões de aula, a pesquisadora dialogou com os estudantes das referidas unidades curriculares e conferiu as informações pertinentes à coleta de dados e aos aspectos éticos da pesquisa, comprometendo-se com o sigilo das informações e a privacidade, não tendo havido objeção estudantil. A observação aconteceu apenas em aulas teóricas, em sala de aula e laboratório de habilidades, tendo sido orientada por um guia de observação, apresentado nos apêndices dessa tese (Apêndice F – Guia de observação não-participante), o qual foi extraído do projeto de pós-doutorado de Backes (2009).

As sessões de aula observadas foram registradas em notas de diário de campo, câmera de vídeo digital e gravador de voz digital, tendo a duração média de três horas. Havia o intuito de registrar, no mínimo, duas sessões de aula de cada professora, contudo, foi possível registrar 8 (oito) sessões de aula da professora Safira, 6 (seis) em

Semiotécnica I e 2 (duas) em Semiotécnica II, e 6 (seis) aulas da professora Esmeralda, 4 (quatro) em Semiotécnica I e 2 (duas) em Semiotécnica II. Após cada sessão de observação, o guia de observação era digitado e complementado pela transcrição das gravações digitais.

Ressalta-se que havia a compreensão de que, no diário de campo, deveriam ser escritas impressões pessoais que iam se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos e manifestações de interlocutores (MINAYO, 2006). Seus dados deveriam ser usados para a análise do objeto de investigação, representando um acervo de impressões e notas sobre as diferenciações entre falas, comportamentos e relações que poderiam tornar mais verdadeira a pesquisa de campo, assim como permitiria a triangulação de técnicas, favorecendo a qualidade e a profundidade das análises (MINAYO, 2006).

Especificamente sobre a filmagem e a gravação do áudio das aulas, ressalta-se que o gravador de voz foi colocado próximo à docente e a câmera de vídeo foi colocada em local que evitasse transtorno ao desenvolvimento da aula, preferencialmente, no fundo da sala, tendo estado sempre posicionada para registrar imagens apenas da docente, evitando-se filmar os estudantes. Com tais medidas, buscava-se preservar a privacidade, como também interferir, minimamente, na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, algo, que seria dificultado, se a observação fosse implementada em aulas teórico-práticas, pois são realizadas em pequenos grupos e configurariam em maior exposição estudantil.

Após algumas sessões de aula, também, foi possível dialogar com as professoras para validar informações e retirar dúvidas.

No período em que as observações das sessões de aula, ainda, estavam acontecendo, foi realizada uma entrevista coletiva aberta, com 9 (nove) estudantes do quarto período do Curso Técnico em Enfermagem, que haviam participado da enquete e aceitaram dialogar, motivados pelo seguinte questionamento: Na memória de aprendizado de vocês e de convivência com as professoras Safira e Esmeralda, que características docentes marcaram seu processo de ensino-aprendizagem? Com isso, foi favorecida uma melhor compreensão sobre a expressão do CPC, com base na visão do estudante, tendo em vista que as respostas dos estudantes às enquetes eram sucintas e que, por meio da entrevista, seria conferida uma nova oportunidade para expressão e reflexão discente. A entrevista teve a duração de quarenta e dois minutos e foi registrada por dois gravadores de voz digitais.

A partir da análise integrada dos registros, no diário de campo, com as transcrições dos vídeos das sessões de aula, foi possível construir narrativas mais completas das atividades docentes, tendo em vista que a filmagem tem uma função de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito, compreensivamente, por um único observador, enquanto a ação ocorre, tal como foi vivenciado na presente pesquisa (LOIZOS, 2008).

Quando algumas sessões de aula já tinham sido registradas e havia maior familiaridade entre as professoras participantes da pesquisa e a pesquisadora, foi implementada a entrevista individual aberta autobiográfica, guiada pela seguinte questão: “Como você se constituiu docente?”. Por meio dessa técnica, cada professora narrou sua biografia, possibilitando coletar dados sobre o processo de construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. A entrevista com a professora Safira teve a duração de quarenta e dois minutos, e com a professora Esmeralda durou cinquenta e dois minutos, tendo sido registradas em dois gravadores de voz digitais.

A entrevista aberta foi selecionada por possibilitar um maior nível de profundidade na narração do entrevistado, que recebe informações sobre o objeto de pesquisa e é estimulado a discorrer livremente sobre o tema proposto ou questão norteadora, cabendo ao entrevistador a função de elucidar pontos que considerar relevante, de forma a ajudar ao entrevistado a tornar a exposição de suas reflexões cada vez mais abrangente e aprofundada, por isso, também é denominada entrevista em profundidade (MINAYO, 2006). Na presente pesquisa, a referida técnica contribuiu para tornar livre a narração sobre a biografia docente, que era desconhecida pela pesquisadora, mas que, guiada pelo objetivo da pesquisa e pelo referencial teórico do estudo, teve a oportunidade de conhecer e elucidar questões sobre o processo de construção do CPC de cada professora

No primeiro semestre de 2014, houve a continuidade do processo de organização, transcrição e análise dos dados, que fundamentou a construção das entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com as professoras, no mês de julho do mesmo ano. As entrevistas foram orientadas por uma pauta, apresentado nos apêndices dessa tese (Apêndice G – Roteiro da entrevista semiestruturada dirigida aos docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem), com base no projeto de pós-doutorado de Backes (2009). A entrevista com a professora Safira teve a duração de cinquenta e quatro minutos, e com a professora Esmeralda durou uma hora e cinco minutos, tendo sido registradas em dois gravadores de voz digitais.

A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e aberta, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2006). Em sua aplicação nessa pesquisa, a referida técnica favoreceu a compreensão sobre o CPC docente, permitindo obter informações acerca das intenções, objetivos e metodologia didática que as docentes planejaram e desenvolveram nas sessões de aula que haviam sido objeto de observação, em um processo de estimular a reflexão sobre a prática pedagógica, como, também, de validar dados coletados, quanto às interpretações e os significados que atribuem ao seu fazer docente.

Na ocasião da entrevista semiestruturada, também, buscou-se aprofundar a discussão sobre *Mentoring* como fonte de CPC, que havia surgido como relevante na entrevista da professora Safira, mas não tinha sido possível compreender o que havia motivado a realização da atividade de acompanhamento à professora no seu período inicial de docência, tendo sido implementado por duas professoras experimentadas, sendo uma delas a professora Esmeralda. Com isso, questionou-se a cada professora sobre como a experiência havia sido desenvolvida e qual o porquê de sua realização, pois, como era do conhecimento da pesquisadora, o *Mentoring* do professor novato pelo professor experimentado é uma iniciativa, altamente, recomendada para a construção do CPC, mas pouco implementada na realidade profissional, tornando-se necessário buscar informações sobre essa experiência para ampliar a compreensão sobre o fenômeno.

Por isso, também, foi implementada entrevista individual aberta, no mês de setembro de 2014, com a diretora de ensino da instituição, para favorecer a compreensão sobre a motivação para a realização do *Mentoring*. A diretora de ensino, Pérola, é docente há 35 (trinta e cinco) anos, sendo considerada, para a pesquisa, como professora experimentada, e atua na gestão educacional há 10 (dez) anos. Na realização da entrevista, inicialmente, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram ofertadas informações sobre a experiência de *Mentoring* vivenciada por Safira e a contribuição para a construção de seu CPC, sendo questionado à diretora qual era a sua compreensão sobre que fatores haviam motivado a realização da iniciativa de acompanhamento. A entrevista foi realizada na sala da diretora e teve duração de cinquenta e sete minutos.

Na continuidade do processo de análise dos dados, chegou-se à saturação qualitativa e a coleta de dados foi finalizada.

A saturação qualitativa dos dados acontece no momento em que os achados tornam-se repetitivos e os novos achados já não trazem fatos

novos à compreensão do pesquisador (MINAYO, 2006). É imprescindível, para isso, manter uma atitude interrogativa sobre os dados, conforme foi anteriormente descrito, questionando-se: o que dizem os dados que foram coletados? Esses dados permitem responder à questão de pesquisa? Os dados coletados estão claros ou existe algo que precisa ser elucidado ou aprofundado? Esses achados confirmam a teoria, a tese, ou existe uma tese alternativa? Os dados possuem correspondência com achados de pesquisas anteriores realizadas por outros pesquisadores? Que conhecimento precisa ser buscado no referencial teórico e nas produções científicas sobre o tema para compreender os dados que estão sendo coletados? Portanto, para que se compreenda que houve a saturação qualitativa, o pesquisador precisa ter clareza sobre os dados que coletou, por isso, precisa organizá-los e fazer o tratamento de material a cada atividade de coleta de dados, de forma a possibilitar uma análise global, ações que foram implementadas, continuamente, na pesquisa.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Por ser, o estudo de caso, um método de pesquisa abrangente, requer a coleta de dados a partir de várias fontes de evidências, para uma melhor compreensão do caso estudado. Esses dados precisam convergir para a compreensão do fato pesquisado em um formato de triângulo, operando-se a triangulação, que, nesse caso, foi uma triangulação de técnicas e de dados, embora, também, possa ser implementada a triangulação da teoria, de pesquisadores e de métodos (YIN, 2005).

Dessa forma, buscou-se a convergência entre os dados, de forma a permitir a elucidação das fontes do CPC do professor da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem e da sua expressão na prática profissional docente.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, com base na *proposta operativa* de Minayo (2006), a qual apresenta duas etapas operacionais. Na primeira etapa, posicionam-se as determinações fundamentais do estudo que deve ter sido mapeado na *fase exploratória da investigação*. Trata-se do contexto sócio histórico. Na segunda etapa, implementa-se a *fase interpretativa*, ou seja, o ponto de partida que possibilita chegar a qualquer pesquisa, ocorrendo assim, o encontro com os fatos empíricos. A interpretação exige a elaboração de Categorias Analíticas (trabalhadas desde o início da investigação), que foram fundamentadas no referencial do CPC, capazes de desvendar as relações

mais abstratas e mediadoras para a parte contextual, e das Categorias Empíricas ou Operacionais, criadas a partir do material de campo, contendo e expressando relações e representações típicas e específicas do grupo em questão.

A fase interpretativa, conforme Minayo (2006), constitui-se a partir de duas etapas, a saber:

1ª. Ordenação dos dados: iniciou-se pela organização de todos os dados, que foram unidos para constituir um todo, o conjunto dos dados, o *corpus*. Em seguida, realizou-se leitura flutuante do conjunto dos dados, em que foi feita a seleção e a sistematização dos dados, buscando semelhanças e diferenças por meio de comparações e discrepâncias entre os materiais e os dados dos sujeitos participantes da pesquisa, que foram as professoras, a diretora de ensino e os estudantes.

A fim de auxiliar no trabalho, foi utilizada uma ferramenta tecnológica para análise de dados qualitativos, denominada ATLAS-Ti, versão 7.1.8. Dentre seus atributos, ressalta-se que não possui restrição quanto ao tamanho dos arquivos e nem quanto a sua variedade, permitindo a análise de documentos textuais em formato de editor de texto Microsoft Word ou PDF, como também de imagens e vídeos. Para isso, foi necessário organizar todo o material coletado, registros do diário de campo, transcrições das entrevistas e dos arquivos de filmagem, para depois ser transportado para o programa.

Os pacotes de software para pesquisa qualitativa são instrumentos para otimizar tarefas de organização, tratamento e arquivamento dos dados (KELLE, 2008). Tem como benefícios: tornar o processo de pesquisa mais sistemático e explícito; auxiliar o pesquisador na árdua tarefa do tratamento de grande conjunto de dados, poupando tempo; permitir localizar segmentos de texto, copiar, codificar e reagrupar os códigos em categorias mais gerais; facilitar o armazenamento dos comentários do pesquisador (“memorando”), que podem ser ligados a trechos codificados dos dados; facilitar a rerepresentação dos textos, que tenham entre si relações formais especificadas, como os vários trechos que receberam o mesmo código, que podem ser reorganizados em categorias. Contudo, ressalta-se, o software não substitui a tarefa do pesquisador, que, à luz da teoria e da compreensão dos achados da pesquisa, irá implementar a análise e interpretação dos dados.

Todo o material, relacionado a capa professora, foi organizado em banco de dados próprio, denominado no ATLAS-Ti como *Hermeneutic Unit*, de maneira a colaborar na composição da narrativa sobre cada caso estudado, sendo essa uma prerrogativa para estudos de casos múltiplos (STAKE, 2006). Em um momento seguinte, as

incidências de cada participante da pesquisa foram comparadas, tendo em vista que foram categorizadas sob a mesma orientação teórica.

2ª. Classificação dos dados - composta pelos seguintes passos:

- a) Leitura horizontal e exaustiva dos textos: prolongando-se uma relação interrogativa com os dados, esse foi o momento em que a pesquisadora tomou contato direto e intenso com os dados, deixando-se impregnar-se pelo conteúdo, surgindo as primeiras ideias em relação aos dados, sendo possível constituir o *corpus*, captar as estruturas de relevância/ideias centrais. Exigiu leitura de cada material, anotando-se as impressões da pesquisadora, iniciando-se, assim, a busca de coerência interna das informações. A partir das ferramentas do software ATLAS-Ti, foi feita a leitura de todo o material de cada *Hermeneutic Unit*, construindo-se, simultaneamente, o registro das impressões da pesquisadora em formato de memorandos, denominados *memos*.

Nesse momento, a pesquisadora construiu categorias empíricas realizando inter-relações com as categorias analíticas.

- b) Leitura transversal: nessa etapa a pesquisadora separou o seu material por “unidades de sentido/temas”, e colocou as semelhantes nas mesmas unidades, estabelecendo relações entre as mesmas. Após essa primeira classificação, foram reagrupadas todas em um número menor de unidades de sentido, buscando compreender e interpretar o que foi exposto como mais relevante e representativo. Fez-se reflexão sucessiva (entre o empírico e o teórico), para permitir o movimento classificatório e a reagrupação das categorias empíricas em categorias centrais.

Os documentos de cada *Hermeneutic Unit* foram analisados, tiveram selecionados os trechos mais relevantes para atingir os objetivos da pesquisa, gerando *quotations*, para as quais foi atribuída codificação ou *codes*. Os *codes*, com as respectivas *quotations*, foram agrupados em famílias de códigos ou *family*, que representam as categorias.

A construção de memorandos pode ter continuidade, sendo possível, nesse momento, criar *memos* ligados a *codes*.

Dessa forma, no processo total de análise de dados, com o uso do ATLAS-Ti, foram construídos sessenta e três *codes* na *Hermeneutic Unit* que continha os dados da professora Safira, e cinquenta e nove *codes* na *Hermeneutic Unit* que continha os dados da professora Esmeralda, os quais passaram por sucessivas estratégias de reagrupamento, de forma que se chegou à construção de 3 (três) categorias, com suas respectivas subcategorias.

Para elucidar esse processo de elaboração das categorias, ressalta-se que, inicialmente, buscou-se, nos dados, elementos descritos no referencial teórico, tais como as fontes de CPC identificados por Shulman e as etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos. Contudo, o material empírico trazia elementos novos, com relação ao referencial teórico, por isso as categorias de origem teórica eram revistas, ampliadas, construídas subcategorias e novas categorias em função da análise dos dados empíricos.

- c) *Análise final*: neste momento foi considerado o movimento entre os dados empíricos e teóricos, surgindo um quadro complexo de respostas que puderam esclarecer a “lógica interna” do fenômeno em estudo.

Dessa forma, o software auxiliou na organização e reapresentação dos achados da pesquisa, favorecendo a triangulação entre os dados proveniente das observações, entrevistas e gravações. Com isto, pôde ser descrita a narrativa sobre o caso estudado, assim como permitiu analisar, comparativamente, o CPC de cada professora, a partir da composição de categorias e subcategorias orientadas pela mesma estratégia analítica, ou seja, iguais *codes* e *families*.

A seguir, são apresentadas as categorias construídas e suas respectivas subcategorias:

- Categoria: Fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
- Subcategorias:
 - Formação específica para a docência;
 - Sabedoria outorgada pela prática;
 - Estudo da literatura educativa especializada;
 - Oportunidades mediadas pelo contexto educativo;
 - Aprendizado com os colegas;
 - Aprendizado com os alunos.

- Categoria - *Mentoring* como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
- Subcategorias:
 - O aprendizado era nas conversas, em assistir aula e em fazer junto;
 - O *Mentoring* surgiu no trabalho em equipe;
 - O suporte pedagógico e emocional norteou o desenvolvimento na docência.

- Categoria – Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos
- Subcategorias:
 - Compreensão;
 - Transformação;
 - Ensino;
 - Avaliação;
 - Reflexão;
 - Nova Compreensão.

Os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Lee S. Shulman, tendo, então, sido discutidos em comparação com os resultados de estudos sobre CPC e formação docente, tanto em Enfermagem e Saúde, quanto de outras áreas do ensino que investigam o desenvolvimento do professor.

- d) Relatório: é um instrumento de apresentação dos resultados da pesquisa. Constituiu-se como a síntese do trabalho, em que o objeto de estudo encontra-se no texto como um todo. O mesmo foi acompanhado e organizado ao longo do seu desenvolvimento, a fim de garantir a fidedignidade dos dados.

Ao final, os resultados da pesquisa foram organizados em manuscritos, que compõem a presente tese de doutorado, conforme normas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para uma melhor compreensão sobre a apresentação dos resultados da pesquisa, foi elaborado um quadro síntese, que apresenta: o objetivo geral da tese, os objetivos específicos, as categorias construídas e os três manuscritos de resultados da tese.

Quadro 1 – Síntese de apresentação dos resultados a partir dos objetivos.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Categorias	Manuscritos de resultados da tese
Compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem	Descrever o processo de construção e as fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.	Fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	Manuscrito 1: Fontes do conhecimento para o ensino em enfermagem na perspectiva do docente da Educação Profissional
		<i>Mentoring</i> como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	Manuscrito 2: <i>Mentoring</i> como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para docência em Enfermagem
	Analisar as expressões do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores, diferentes momentos da trajetória profissional, na docência em Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem,	Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos	Manuscrito 3: Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos de professores da Educação Profissional em Enfermagem

	quanto professor intermediário experimentalado	ao e		
--	---	---------	--	--

5.5 ASPECTOS ÉTICOS

No desenvolvimento da pesquisa, foram respeitadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Dessa forma, antes da coleta de dados, a pesquisa obteve aprovação da gestão da Escola de Educação Profissional em Enfermagem, cenário da pesquisa, e foi submetida à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que é integrado pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). Para isso, o protocolo de pesquisa foi cadastrado, juntamente com todos os documentos necessários, na Plataforma BRASIL, que é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP, tendo sido aprovada a realização da pesquisa, conforme já descrito anteriormente.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram apresentados aos participantes da pesquisa, lidos, explicados e entregue cópia assinada pela pesquisadora a cada participante, de forma que não existissem dúvidas sobre os seguintes aspectos da pesquisa: justificativa; objetivos; procedimentos de coleta de dados; relevância social; participação livre, esclarecida e voluntária, podendo o participante ter desistido da participação na pesquisa em qualquer momento que considerasse necessário, sem que isso implicasse nenhuma sanção, prejuízo, dano ou desconforto; respeito aos princípios bioéticos de não maleficência, beneficência, justiça e equidade; garantia de que os danos previsíveis seriam evitados, conforme responsabilidade da pesquisadora, sendo considerados mínimos na pesquisa.

Foram elucidados o compromisso e a responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora, pesquisadora responsável, quanto à: preservação do anonimato das identidades e da confidencialidade das informações; garantia de que, os dados provenientes do estudo seriam usados, exclusivamente, para fins de pesquisa, devendo ser armazenados em bancos de dado construídos pela pesquisadora e, posteriormente, compor acervo do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e

Saúde (EDEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No desenvolvimento do percurso metodológico, as questões éticas também foram compreendidas em articulação com a necessidade de conferir credibilidade e confiabilidade à pesquisa, que podem ser alcançados a partir de: engajamento prolongado do pesquisador no local de pesquisa, triangulação de dados, revisão pelos participantes e revisão por pares (GIL, 2009).

Quanto ao engajamento com o local de pesquisa, ressalta-se que a conclusão da coleta de dados ocorreu, apenas, quando houve a saturação qualitativa dos dados, requerendo um tempo de 11 (onze) meses, período no qual as ações aconteciam em diferentes turnos, conforme as características dos participantes da pesquisa e em diferentes cenários.

A triangulação foi implementada entre os dados das entrevistas dos estudantes com os das docentes, com também entre os dados provenientes das entrevistas com as observações, a análise de documentos e os registros no diário de campo.

A revisão pelos participantes, embora não estivesse previsto do TCLE, foi implementada após cada etapa de coleta, tendo sido enviada a transcrição dos dados e os manuscritos, por meio eletrônico, para que validassem o conteúdo, obtendo-se resposta apenas das docentes, que demonstraram satisfação em receber as informações sobre o seu fazer pedagógico. Ao final da coleta de dados, as docentes receberam, gravados em um meio físico, todos os arquivos que tinham relação com seu CPC, conteúdo áudios, vídeos e transcrições de dados docentes e discentes, assim como os manuscritos e a tese completa, pois havia o intuito de garantir a fidedignidade e evitar inferências errôneas quanto à prática pedagógica, como também o ensejo de contribuir para que o processo reflexivo pudesse continuar a ser estimulado, tendo em vista que poderiam acessar seus dados no momento em que achassem oportuno.

Por fim, a revisão por pares foi estabelecida pela realização da banca de defesa de tese, composta por docentes e pesquisadores da área que analisaram e aprovaram o trabalho, indicando, também, contribuições para o aperfeiçoamento do mesmo, as quais foram acatadas na produção da presente versão final da tese.

6 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são apresentados em três manuscritos, conforme prevê a Instrução Normativa do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC (06/PEN/2009).

O Manuscrito 1, intitulado “Fontes do conhecimento para o ensino em enfermagem na perspectiva do docente da Educação Profissional”, apresenta análise sobre o processo de construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e as fontes de conhecimento para as professoras experimentada e intermediária da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

O Manuscrito 2, intitulado “*Mentoring* como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para docência em Enfermagem”, dispõe sobre a compreensão do *Mentoring* como fonte para a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o professor novato na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

O Manuscrito 3, intitulado “Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos de professores da Educação Profissional em Enfermagem”, analisa o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, em diferentes momentos da trajetória profissional, quanto ao professor experimentado e intermediário.

6.1 MANUSCRITO 1:

Fontes do conhecimento para o ensino em enfermagem na perspectiva do docente da Educação Profissional

Lauriana Medeiros Costa Santos
Vânia Marli Schubert Backes

Resumo

O artigo objetiva analisar o processo de construção e as fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, com duas docentes de uma escola pública federal do nordeste do Brasil. Os dados foram coletados de outubro de 2013 a setembro de 2014, e analisados com base na proposta operativa de Minayo. Emergiram as seguintes fontes de CPC: Formação específica para a docência, Sabedoria outorgada pela prática, Estudo da literatura educativa especializada, Oportunidades mediadas pelo contexto educativo, Aprendizado com os colegas e Aprendizado com os alunos. As professoras descreveram construir e reconstruir, continuamente, seu CPC, destacando-se a atitude reflexiva, a formação pedagógica, o aprendizado na relação interpessoal e as oportunidades de desenvolvimento, mediadas pelo contexto institucional.

Descritores: Enfermagem; Docentes; Ensino; Educação Técnica em Enfermagem; Prática do docente de enfermagem.

Knowledge Sources for nursing teaching in the teacher's perspective of Professional Education

Abstract

The article aims to analyze the construction process and sources of Pedagogical Content Knowledge (PCK) of Professional Education teachers in Nursing Technical Level. Multiple cases study with a qualitative approach, with two teachers from a federal public school in northeastern Brazil. Data were collected from October, 2013 to September, 2014 and analyzed through Minayo's operational proposal. The following sources of CPC emerged: specific training for teaching, wisdom granted by practice, the study of specialized educational

literature, opportunities mediated by the educational context, learning with peers and learning with students. Teachers described to build and rebuild continually their CPC, highlighting the reflective attitude, pedagogical training, learning in interpersonal relationships and development opportunities mediated by institutional context.

Key words: Nursing; Teachers; Education; Nursing Technical Education; Nursing Faculty Practice.

Fuentes del conocimiento para la enseñanza en la enfermería bajo la perspectiva del docente de la Educación Profesional

Resumen

El artículo tiene por objeto analizar el proceso de construcción y las fuentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de los profesores de la Educación Profesional del Nivel Técnico en Enfermería. Estudio de casos múltiples, con un abordaje cualitativo, con dos docentes de una escuela pública federal del noreste del Brasil. Los datos fueron obtenidos entre Octubre del 2013 y Septiembre del 2014 y fueron analizados con base a la propuesta operativa de Minayo. Emergieron las siguientes fuentes del CPC: Formación específica para la docencia, Sabiduría otorgada por la práctica, Estudio de la literatura educativa especializada, Oportunidades mediadas por el contexto educativo, Aprendizaje con los colegas y Aprendizaje con los alumnos. Las profesoras manifestaron construir y reconstruir continuamente sus CPC, destacándose la actitud reflexiva, la formación pedagógica, el aprendizaje en la relación interpersonal y las oportunidades de desarrollo mediadas por el contexto institucional.

Descriptor: Enfermería; Docentes; Enseñanza; Educación Técnica en Enfermería; Práctica del docente de enfermería.

INTRODUÇÃO

O artigo insere-se na temática do processo de construção do conhecimento base para o ensino em Enfermagem, especificamente, na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, descrevendo as Fontes de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de bons professores dessa área. Tem como referencial teórico a concepção de Conhecimentos Base para o Ensino do educador americano Lee S.

Shulman, o qual afirma que os professores possuem uma extensa bagagem de conhecimentos, que não são fixos e nem definitivos, sendo provenientes de diversas fontes e estando em constante desenvolvimento (SHULMAN, 2005).

Desde a década de 1980, Shulman tece a crítica de que nunca se havia tentado sistematizar os conhecimentos práticos de professores, nem, tão pouco, conhecer suas biografias para, a partir de uma bibliografia de casos, codificar princípios e precedentes para orientar políticas de educação e formação docente (SHULMAN, 1986). Por isso, buscou investigar casos reais de professores e, juntamente, com seus colaboradores de pesquisa, chegou à conclusão de que o Conhecimento Base para o Ensino encerra, no mínimo, as seguintes categorias: Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento do Currículo, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Conhecimento dos alunos e de suas características, Conhecimento dos contextos educativos, Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005).

Dentre esses conhecimentos, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) assume um papel central, sendo uma construção pessoal do professor que, para tornar o conteúdo de uma área compreensível aos estudantes, integra matéria e pedagogia, aplicando os Conhecimentos Base para construir o melhor caminho de representação e formulação do conteúdo, adaptando-o às características dos estudantes, necessidades de aprendizagem, estruturação do currículo, objetivos da escola e ao contexto educativo (SHULMAN, 1986). Nesse processo, que Shulman denominou de Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, o professor busca, inicialmente, a Compreensão aprofundada sobre o conteúdo e de sua relação com o currículo e o conhecimento dos alunos, para, então, operar a Transformação dessa compreensão em uma nova forma de conhecimento, mas, agora, estruturado e representado de maneira compreensível ao estudante, elegendo o caminho pedagógico para o Ensino e Avaliação, que devem ser fontes de evidências para a Reflexão na e sobre a ação, de maneira a fundamentar a construção de uma Nova Compreensão, desenvolvendo, continuamente, o seu CPC (SHULMAN, 2005).

Shulman indica quatro Fontes principais do CPC, a saber: a formação acadêmica na disciplina a ensinar; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (currículos, livros de texto, organização escolar e financiamento, estrutura da profissão docente); a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, a

aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento, e os demais fenômenos socioculturais, que influenciam a prática dos professores; e a sabedoria que outorga a prática da mesma (SHULMAN, 2005). Estudos mais recentes, acrescentam como fontes do CPC a aprendizagem com colegas, a dimensão pessoal, a inovação docente e a aprendizagem em e sobre a prática (fase pré-ativa, interativa e pós-ativa) (BACKES et al., 2013).

Com base nesse referencial, pesquisas, inicialmente, nos Estados Unidos da América e no Canadá, posteriormente, na Europa e na América Latina, têm investigado o CPC de professores, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, focalizando tanto a formação inicial, quanto a continuada, havendo maior produção no Ensino Secundário, na áreas de literatura, história, química, matemática e biologia, tendo, seus resultados, influenciado mudanças no ensino e formação docente (GROSSMAN, 2005; GUDMUNDSÓTTIR; SHULMAN, 2005; ALMEIDA; BIANJONE, 2007; PENAGOS; LOZANO, 2008). No Brasil, os estudos são recentes e têm como temática a área da educação e da saúde, sendo que nesta, há predominância dos estudos no Ensino Superior da Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012). Nos estudos da Enfermagem, existe apenas uma pesquisa na Educação Profissional, contexto que indica a necessidade e relevância da produção científica nessa área, uma vez que é responsável pela formação do Auxiliar de Enfermagem e do Técnico em Enfermagem, profissionais que compõem cerca 80% da enfermagem brasileira, logo, com importante papel nas ações de atenção à saúde (SOUZA, 2013; COFEN, 2013).

Dessa forma, buscou-se realizar estudo de caso de bons professores da Educação Profissional em Enfermagem que vivenciam diferentes momentos da experiência na docência, com mais de 15 de ensino (professor experimentado), ou com 6 a 14 de docência (professor intermediário), de forma a atingir o seguinte objetivo: Analisar o processo de construção e as fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

Com os resultados da pesquisa, almeja-se contribuir para ampliar a compreensão sobre CPC na docência em Enfermagem, por meio do enfoque na Educação Profissional, representativo cenário do ensino em Enfermagem, como também colaborar para a construção e fortalecimento de ações para a formação docente, para esse nível de

ensino, que atendam à demanda de formação de um novo perfil profissional a fim de promover a qualidade de vida da população e colaborar com o processo de consolidação dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde.

METODOLOGIA

A pesquisa sobre as fontes de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professoras da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem foi implementada por meio de estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, pois é o tipo de pesquisa que se aplica à busca por compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas da vida real, e a abordagem qualitativa fundamenta essa compreensão aprofundada sobre o fenômeno (YIN, 2005; MINAYO, 2006). Outra contribuição do estudo de caso é permitir obter resposta a questões do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos (YIN, 2005).

Foram respeitadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466/12. O estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o protocolo n. 412.492 e CAAE n. 20735213.8.0000.0121. A coleta de dados aconteceu no período de outubro de 2013 a setembro de 2014, em uma escola pública federal de Educação Profissional em Enfermagem, situada no nordeste do Brasil.

A escolha dos casos é realizada de forma intencional e estudo deve ser feito de forma abrangente, em que a convergência das fontes de evidências colaborem para uma compreensão aprofundada sobre o fenômeno (YIN, 2005). Nesse sentido, a seleção dos casos aconteceu por meio de aplicação de enquete com estudantes dos dois últimos períodos do Curso Técnico em Enfermagem, vinte e cinco do quarto semestre e vinte do quinto semestre, que indicaram quem consideravam ser um bom professor e qual o motivo dessa escolha. Sendo assim, foram selecionados os mais citados, que foram uma professora de experiência intermediária (6 a 14 anos de docência) e uma professora experimentada (acima de 15 anos de docência).

Todos os participantes da pesquisa registraram sua anuência em participar do estudo, assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo o seu anonimato preservado por meio do estabelecimento, pela pesquisadora, de codinomes de pedras preciosas, para as professoras, que tiveram seus casos estudados, e de códigos

compostos por números e letras, para os estudantes que responderam à enquete, em que o primeiro número, 4 ou 5, representa o período do curso, a letra “p” refere-se à palavra período e o número final identifica a ordem sequencial do formulário de coleta de dados. Assim, os participantes da pesquisa foram: Safira, professora com 7 anos de experiência no ensino, considerada docente de experiência intermediária; Esmeralda, professora com 40 anos de ensino, docente experimentada; e 45 estudantes concluintes do Curso Técnico em Enfermagem.

A coleta de dados foi implementada com uma triangulação de técnicas e a análise foi realizada de maneira concomitante, buscando uma compreensão aprofundada sobre o fenômeno (YIN, 2005; MINAYO, 2006). No segundo semestre de 2013, foram realizadas as seguintes atividades de coleta de dados: enquete com 45 estudantes do Curso Técnico em Enfermagem, para a seleção dos casos e coleta das primeiras indicações descritivas sobre as professoras, respondida em formulário próprio; entrevista individual aberta autobiográfica com cada docente, para discutir sobre as fontes de conhecimento, com duração média de uma hora, registrada em dois gravadores de voz digitais. Em julho de 2014, realizou-se entrevista individual semiestruturada com cada professora, duração média de uma hora, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as fontes de CPC. Os dados foram transcritos e transportados para a ferramenta tecnológica de análise de dados qualitativos ATLAS-Ti, versão 7.1.8.

A análise dos dados seguiu a proposta operativa de Minayo (2006), constando de uma primeira fase exploratória do material e uma segunda fase interpretativa, que é organizada nas etapas de ordenação dos dados, classificação dos dados, análise final e construção do relatório de pesquisa. Da análise dos dados, emergiram três categorias centrais, sendo apresentados, nesse artigo, os dados da categoria “Fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, em que são identificados, por meio das subcategorias, as fontes para a construção do CPC de cada docente. A apresentação e a discussão dos resultados seguiu a orientação teórica do referencial Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, tendo sido, também, discutidos com estudos sobre CPC e formação docente.

RESULTADOS

As professoras Esmeralda e Safira, estudadas nessa pesquisa, foram destacadas pelos estudantes, especialmente, pela atuação na

disciplina ou unidade curricular Semiotécnica em Enfermagem, que acontece no primeiro e no quarto semestres do Curso Técnico em Enfermagem, cenário do estudo.

Esmeralda é professora há 40 anos, sendo considerada, no estudo, como docente experimentada. As falas que seguem exemplificam como é percebida pelos estudantes:

[...] além da didática acessível que ela tem como método de ensino e um enorme conhecimento na área, é também uma profissional humana e ética que, junto conosco, discentes, constrói o processo ensino-aprendizagem de forma extremamente saudável e produtiva (estudante 4p16).

[...] apesar de já lecionar por certo tempo, não perdeu o gosto por ensinar, a simpatia, paciência e compreensão, indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem (estudante 4p24).

[...] senti que ela ensinava com amor ao que fazia (estudante 5p15).

Identifica-se, então, a valorização de sua experiência na carreira docente, do Conhecimento do Conteúdo e da integração desse com o Conhecimento Pedagógico para conferir a capacidade de ensinar de forma compreensível, uma expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, havendo, também, destaque para qualidades pessoais, que favorecem a relação interpessoal no processo ensino-aprendizagem, como ética, humanidade, simpatia, compreensão e amor com que exerce a ação docente.

Esmeralda relembra que o sonho de ser enfermeira e de ensinar começaram a ser concretizados simultaneamente, pois iniciou o Bacharelado em Enfermagem no mesmo ano em que buscou ser professora de Inglês para jovens, tendo ficado marcada a afetividade da relação que estabeleceu com os estudantes, nos 4 anos de atuação. Afirma que foi construindo a sua forma de ensinar sozinha, pois era a única professora de Inglês das duas escolas públicas que lecionou, logo, não contou com ajuda de colega mais experiente, mas possuía apoio pedagógico e havia tido ótimos professores de Inglês.

Foi egressa da primeira turma do Curso de Graduação em Enfermagem da universidade pública na qual estudou, tendo sido uma das 4 estudantes, convidadas para compor o corpo docente da

instituição, dando início a uma trajetória de 20 anos no Ensino Superior na disciplina de Introdução à Enfermagem, que originou a Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, mas também lecionou em Didática Aplicada à Enfermagem e História e Processo de Trabalho em Enfermagem. A transição para a Educação Profissional aconteceu há 16 anos, continuando a atuar nas mesmas áreas e inserindo-se em outras. Nessa carreira, a *Sabedoria Outorgada pela prática* foi fortalecida pela contínua reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e pela necessidade e gosto por estudar, tanto as questões de conteúdo teórico e prático das disciplinas, como as questões didático-pedagógicas, desenvolvendo, dessa maneira, seu CPC.

Movida pelo objetivo de ajudar o estudante a aprender, buscou a *Formação Específica para a Docência*, no mesmo momento em que iniciou a atuação no Ensino Superior, reingressando à universidade para cursar a Licenciatura em Enfermagem, que era ofertada como habilitação. Quando estava ensinando na Educação Profissional, já com mais de 20 anos de ensino, buscou o aprofundamento nas questões didático-pedagógicas, tendo realizado: Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem (PROFAE); Mestrado Acadêmico em Enfermagem; Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com isso, pôde aprofundar seus Conhecimentos de Currículo, Pedagógico, dos Contextos Educativos e das Características dos alunos, que, integrados, ampliam o CPC na Semiotécnica em Enfermagem.

O PROFAE foi um momento muito importante [...] por estar inserido em Educação Profissional, então, trabalhar, exatamente, o plano de curso, trabalhar esse currículo e você vivenciar, porque, ao mesmo tempo em que a gente fazia a Especialização, a gente vivenciava isso na prática de ensino também [...] e observar o aluno que já trabalha, que tem uma formação, como ele aprende. [...] Nós participamos, também, de um treinamento, que era para validar os profissionais que tinham feito PROFAE [...] fizemos esse treinamento como alunos e fizemos aulas práticas, também, avaliação, nós fomos avaliados por procedimentos lá. [...] Na minha dissertação, eu estudei o laboratório de enfermagem na visão do estudante [...] com ela ficou muito clara a

importância de aulas práticas na área de Semiotécnica [...] que eu já percebia isso [...] já tinha 20 anos no ensino na área [...] mas agora a pesquisa demonstrou [...] E no PROEJA foi a questão, exatamente, da educação de jovens e de adultos, que é com quem a gente trabalha (Esmeralda).

Esse processo formativo proporcionou o aprofundamento no *Estudo da Literatura Educativa Especializada*, desenvolvendo o Conhecimento Pedagógico, havendo destaque para a contribuição das obras de Paulo Freire, Rubem Alves e Hugo Assmann, para a reflexão e transformação da sua prática pedagógica.

[...] o principal referencial é Paulo Freire, em que o educar, o processo ensinar-aprender não pode ser só do professor, nem só do aluno, tem que ter as duas partes [...] nem ter essa educação bancária. [...] na minha dissertação, eu lendo Rubem Alves, ele diz que: “Toda experiência de aprendizagem inicia-se com a experiência afetiva”. [...] e Assmann fala muito da questão da sensibilidade do profissional para perceber a sensibilidade, também, do aluno (Esmeralda).

Com isso, foi estimulada a superar a tendência de um ensino, baseado na técnica a ser seguida com rigor, para construir ações didáticas permeadas pelo diálogo e atenção às questões psicológicas envolvidas na aprendizagem, modelando seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o ensino na Semiotécnica em Enfermagem, disciplina em que ocorrem as primeiras experiências de cuidado dos estudantes, momento permeado por sentimentos de medo, insegurança e ansiedade.

[...] com a própria maturidade sua, você fica mais tolerante, vai vendo novos aspectos [...] hoje me questiono, eu acho que era muito exigente com os alunos [...] nós fazíamos uma avaliação prática que era exaustiva de perguntas, de esse aluno ficar realizando procedimento [...] Então, tudo o que eu já estudei, da própria dissertação, das próprias especializações indicam que esse aluno precisa trabalhar essa emoção, porque a gente já passou por alguns momentos, por exemplo, que o

aluno chorava [...] Então, primeiro ele vai descarregar essa emoção todinha no manequim para poder fazer um no outro [...] que é o que ele tem mais medo (Esmeralda).

Esmeralda afirma que tem amor e respeito pelos estudantes e que eles são os seus principais motivadores para o seu desenvolvimento profissional, vivenciando, continuamente, o *Aprendizado com os alunos* e modelando seu CPC com base no Conhecimento dos alunos, quanto às suas formas específicas de aprender.

Com os alunos foram muitos aprendizados [...] o ensino é muito estimulante porque, assim, todo semestre é coisa nova [...] cada aluno você vai vendo a forma mais indicada para esse aluno aprender [...] nos primeiros anos, teve uma aluna que até hoje eu lembro a forma que ela falou, foi em uma avaliação de estágio, ela pedindo: “Professora, dê mais oportunidade a gente, está certo? Não tome a frente em alguns momentos” [...] depois que essa aluna disse isso, aí eu começo também a me avaliar e até hoje eu faço a minha avaliação e sempre gosto muito de estar conversando com os alunos [...] no sentido do processo ensinar-aprender se tornar mais fácil (Esmeralda).

A busca pessoal pela construção dos conhecimentos também foi compartilhada no trabalho em equipe, vivenciando oportunidades de *Aprendizado com os colegas*, principalmente, da instituição de ensino em atividades didáticas e administrativas, mas também, nos serviços de saúde, em que realiza atividades teórico-práticas, aprendizados estes que ajudam a ampliar o Conhecimento de Conteúdo teórico e prático da área de ensino, do Currículo e dos Contextos Educativos, que incidem no CPC.

[...] eu terminei meu curso de Graduação com habilitação em Saúde Coletiva e quando eu fui ensinar, eu fiquei em Centro Cirúrgico, então, totalmente diferente. [...] tinha uma colega que também foi para o centro cirúrgico [...] ela tinha uma experiência porque tinha feito estágio [...] Então, ela foi uma pessoa que me ajudou muito e

eu estudava muito [...] Em Didática, a professora [com quem trabalhei] é uma referência e, também, me ajudou muito até a orientar os estudos na parte de Didática, de Educação [...] é importante que algum outro profissional mais experiente ensine, eu busco. Se eu não sei, eu saio procurando, no campo, o enfermeiro, o funcionário que está lá (Esmeralda).

Nessa trajetória, vivenciou desde a docência até a gestão do ensino, participou da construção de cursos e de projetos pedagógicos, mudanças curriculares, ações de extensão universitária e de pesquisa vinculadas às questões da aprendizagem.

[...] no Departamento, nós estudamos currículo por 10 anos [...] foram, assim, 10 anos de uma participação muito grande de defender mesmo essa área. [...] Em nível de Brasil, a ideia que se tinha, inclusive com a comissão de educação da ABEn [Associação Brasileira de Enfermagem], era que Introdução à Enfermagem não precisava ser Disciplina, ela seria diluída em todas as outras Disciplinas [...] porque eram procedimentos [...] Nós não concordávamos e não mudamos [...] Na Reforma, quando Introdução à Enfermagem passou a ser agora Semiologia e Semiotécnica, foi mais um grande desafio para se estudar, [...] porque a vida de professor é desse jeito mesmo [...] porque aí sim, era toda uma avaliação clínica [...] Mesmo depois de toda essa trajetória [...] na Escola [Escola de Educação Profissional] eu tive oportunidades, como diretora e como rede federal, que eu nunca tinha tido no Terceiro Grau, [...] aquela visão assim de educação que eu não pensava nunca que eu chegaria [...] por exemplo: [...] eu não pensava nunca que eu chegaria a ir ao MEC [Ministério da Educação] em reunião com ministro de educação (Esmeralda).

Estas Oportunidades mediadas pelo contexto educativo ampliaram a sua compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, o currículo, a organização e a política educacional, aprofundando o Conhecimento do Currículo e dos Contextos Educativos.

Quanto à professora Safira, na docência há 7 anos, sendo considerada, para a pesquisa, como docente de experiência intermediária, é assim descrita pelos estudantes:

Ela tem uma maneira muito fácil de passar seu conhecimento para o aluno [...] como pessoa [...] passa uma tranquilidade incrível (estudante 4p20).

Não apenas pelos anos de experiência que ela tem na área de enfermagem, mas pela sistematização do conteúdo e domínio de conhecimento científicos e técnicos importantes para a aprendizagem dos estudantes (estudante 4p9).

É admirável, também, sua humildade, fala que não sabe e, na próxima aula, já traz a sua resposta ou estimula o aluno a pesquisa, sempre o orientando (estudante 5p2).

Percebe-se, então, a valorização de sua experiência na profissão de enfermagem e da capacidade de ensinar de forma inteligível, indicando o desenvolvimento do seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo a partir da sistematização e integração do Conhecimento de Conteúdo com o Pedagógico Geral, além das qualidades pessoais de humildade e tranquilidade, que favorecem a sua relação com os estudantes.

Narrando a sua história, Safira afirma que o gosto por ser docente surgiu já na infância, quando brincava de ser professora de suas bonecas. Assim, quando chegou o momento da escolha profissional, buscou unir o gosto pela área da saúde com o ensino.

Concluiu o Bacharelado em Enfermagem há 22 anos e atuou por 15 anos na área hospitalar, nas áreas de neurologia e terapia intensiva adulto e cardiológica, sentindo-se motivada a construir o Conhecimento do Conteúdo na área clínica e da gestão em saúde, tendo realizado Especialização em Gestão Hospitalar. Nesse período, exercia a prática educativa nas ações de educação em saúde e educação em serviço, para isto, aplicava como pressuposto a concepção de que o ensino do conteúdo tinha que partir e ter relação com a realidade do sujeito, por isso, criava estratégias de representação do conteúdo, como desenhos, e estimulava o diálogo sobre as experiências de vida, para facilitar a

aprendizagem, sendo as primeiras experiências de pensar e agir pedagogicamente.

[...] no meu período de Sara [Hospital Sara Kubistchek] eu comecei o trabalho com lesado medular relativo à sexualidade, à reeducação intestinal e vesical com base em desenhos e nas vivências dos pacientes [...] já quando comecei a trabalhar com terapia intensiva, sempre estava vendo quais as pessoas que tinham mais dificuldades em determinadas técnicas e partia para o preparo dessas equipes. Então, eu estava sempre preparando aulas. [...] Quando eu passei para a gerência de enfermagem, foi uma das minhas maiores preocupações, era o preparo das equipes (Safira).

Afirma não ter realizado *Formação Específica para a Docência* antes de inserir-se na prática pedagógica, mas destaca que a transição da área hospitalar para o ensino ocorreu no período em que realizava o Mestrado Acadêmico em Enfermagem, tendo recebido apoio e inspiração de sua orientadora, uma professora e pesquisadora da área da educação em enfermagem, com Graduação em Enfermagem e em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, que sempre estimulava a discussão sobre as questões da educação e da docência em enfermagem.

[...] primeiro, vamos dizer que, inspiração, foi a minha orientadora do Mestrado. Então, apesar do Mestrado, ele, hoje, eu penso que é um curso que não ensina ninguém a ser professor, mas ela me conduziu muito com leituras que me esclareceram e me prepararam melhor para a atividade docente (Safira).

A iniciação na prática pedagógica aconteceu no Ensino Superior Privado, em Paciente Grave e Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, áreas que possuía conhecimento teórico e experiência na assistência. Afirma ter vivenciado dificuldades com as questões pedagógicas, especialmente, no planejamento do processo ensino-aprendizagem e na compreensão dos materiais da área do ensino, como o Projeto Pedagógico de Curso, tendo sentido falta do suporte de uma

formação inicial para a docência, embora uma das duas instituições, em que trabalhava, ofertasse alguns momentos de formação pedagógica, algo que denota a dificuldade quanto aos Conhecimento Pedagógico, do Currículo e dos Alunos.

Senti, senti falta desse suporte. Eu penso que na condução mesmo do trabalho junto com o aluno, nesse contexto e no contexto, também, de legislação da profissão, por exemplo: saber o que é um PPC [Projeto Pedagógico de Curso] [...] eu tive que estudar e saber sozinha [...] saber formas de ensinar, eu tive que descobrir isso aí sozinha, também (Safira).

No segundo ano de docência, continuou nas mesmas áreas de ensino, mas transitou para uma Escola de Educação Profissional, dentro de uma universidade pública. Nessa fase, participou de um curso de 40 horas para professores recém-contratados da instituição, que compunha as ações de um Programa de Atualização Pedagógica (PAP) e, nos anos seguintes, participou de encontros semestrais de formação pedagógica ofertados pela Escola, *Oportunidades mediadas pelo contexto educativo*, que colaboram para a construção do Conhecimento Pedagógico, do Currículo e dos Contextos Educativos, fatores basilares para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

[...] foi muito importante para mim o PAP [Programa de Atualização Pedagógica] [...]eu cresci demais nessa questão de avaliação, nas questões pedagógicas de como, que estratégias você pode utilizar para ensinar. [...] Até hoje eu tenho o material do curso e muitas vezes eu estou lá, revisitando esse material (Safira).

Destaca que, na Escola de Educação Profissional, quando entrou na disciplina de Semiotécnica em Enfermagem, recebeu apoio pedagógico de duas docentes experimentadas, sendo uma delas a professora Esmeralda, vivenciando o *Aprendizado com os colegas*, o qual ocorria em conversas, assistindo às aulas, trocando materiais, recebendo indicações de leituras e atuando juntas. Por serem experiências dentro da própria disciplina, foi estimulada a integrar o Conhecimento Pedagógico com o do Conteúdo, do Currículo e dos Contextos Educativos, desenvolvendo seu CPC para o ensino em

Semiotécnica em Enfermagem na Educação Profissional, além de ter despertado para a importância da construção do Conhecimento dos Alunos.

A ajuda delas foi de uma importância muito grande porque a parte da Didática, propriamente dita, para dar aula, eu aprendi com elas duas, porque o suporte de conhecimento técnico eu carregava [...]. Então, a partir desse conhecimento técnico [...] a participação delas foi na condução de como transformar aquilo em uma aula [...] como é que você vai ensinar alguém a fazer isso que você já sabe, já participa na prática [...]. Então, foi muito a parte de Didática, de Metodologia, do trato com o aluno, da percepção de aprendizados diferentes (Safira).

Dessa forma, vivencia o desenvolvimento da *Sabedoria Outorgada pela Prática*, reconstruindo os conhecimentos provenientes da trajetória na área hospitalar e construindo novos conhecimentos, a partir da vivência e aprofundamento no exercício pedagógico, algo estimulado pela reflexão e pela contínua busca por exercer, cada vez melhor, o papel que compreende ser do professor, que é o de ajudar o estudante a aprender. Por isso, reconhece que há um importante *Aprendizado com os alunos*, pois, conforme as respostas que eles apresentam ao seu trabalho, consegue avaliar a sua prática e sente-se estimulada a construir novas estratégias para facilitar o aprendizado, desenvolvendo suas potencialidades. Afirma que essa compreensão foi-se tornando clara, no percurso da carreira, à medida que aprofundou seu Conhecimento dos Alunos e dos Contextos Educativos.

[...] é feedback que você tem do próprio aluno. [...] No meu começo de vida como docente, eu não me preocupava muito com isso, por isso que a preocupação maior era, realmente, com o conteúdo. À medida que você vai crescendo, maturando e se aprofundando, você vai percebendo que se você não tem esse conhecimento para facilitar a vida dele, saber desse relacional e saber do que está acontecendo ao redor, você vai ajudar muito menos a esse aluno. Então, você se importa muito mais com o que vem de lá para cá para você ter condição de

melhorar a sua prática e ter condição de ajudá-lo melhor. [...] É um processo contínuo de repensar e de reconstruir (Safira).

A partir dessa reflexão sobre sua prática pedagógica, afirma que faz leituras sobre o conteúdo teórico da área de ensino, mas tem buscado focalizar seus estudos nas questões pedagógicas, inclusive como preparação para o Doutorado Acadêmico, buscando, cada vez mais, o *Estudo da Literatura Educativa Especializada* para o aprofundamento da compreensão sobre a educação e a aprendizagem. Iniciativa, que colabora para o ressignificar de sua prática pedagógica no sentido da formação humana, havendo o desenvolvimento do CPC, a partir do aprofundamento do Conhecimento Pedagógico e do Currículo, citando Paulo Freire e Edgar Morin como referências para essa transformação.

A realização das leituras contribui para mudar o sentido para a formação das pessoas [...] quando eu digo que eu ressignifiquei é porque eu, até então, trabalhava, basicamente, a questão técnica. Quando eu estava trabalhando, vamos dizer assim, sendo professora dessas equipes que eu preparei e, também, das pessoas que eu tive a oportunidade de trabalhar lá no Sara [Hospital Sara Kubistchek], que eram todos pacientes, era com questão muito técnica, sem perceber a dimensão da transformação humana que a educação promove. [...] Então, todas as leituras que eu fiz, principalmente, as de Edgar Morin e as de Paulo Freire, foram nesse sentido: você está preparando pessoas para elas viverem, você não está preparando apenas profissionais, você está, na verdade, agregando um profissional a uma pessoa e que ela tem que crescer também, se ela, a pessoa, não crescer, o profissional não vai florescer. Então, isso para mim hoje é extremamente claro (Safira).

Ainda cabe ressaltar que, na história das professoras Esmeralda e Safira, dentre as pessoas que citaram pelo apoio e colaboração, especialmente, no aprendizado das questões pedagógicas, houve destaque para uma enfermeira-professora experimentada que, na instituição e no cenário nacional da enfermagem, tem reconhecimento por sua produção intelectual, militância e atuação na educação em

enfermagem, logo, estimulou o estudo dos temas de educação e da docência em enfermagem, tendo sido a orientadora do Mestrado de ambas, como também, a colega que compartilhou a disciplina de Didática com a professora Esmeralda.

DISCUSSÃO

Motivadas pelo objetivo de facilitar a aprendizagem do estudante, as professoras descrevem construir e reconstruir, continuamente, seu CPC, com base em variadas fontes e, dessa forma, operam o pensar e o agir na docência com um espírito de aprendizes, indicando compreender que docência exige discência, humildade, compromisso, coerência e responsabilidade (FREIRE, 2002).

Os estudantes demonstram reconhecer a trajetória profissional de cada professora, narrando características que parecem dialogar com a própria história, que essas profissionais narram sobre a trajetória de formação e prática profissional, evidência que expressa a coerente relação entre o que pensam e fazem, as docentes, na prática pedagógica, corporeificando as palavras pelo exemplo (FREIRE, 2002).

Os estudantes indicam valorizar o domínio de conteúdo, a postura, a capacidade didática e as qualidades pessoais e relacionais fundamentadas na ética, características, também, destacadas em uma revisão integrativa, realizada sobre sete estudos brasileiros, para analisar as características do bom professor no Ensino Superior em Saúde, tendo como aporte, o referencial do Conhecimento Base para o Ensino de Shulman (MENEGAZ et al., 2014). Nessa revisão, verificou-se que os estudantes consideram importante o amor à profissão e a experiência na docência, tal como foi destacado sobre Esmeralda, como também, reconhecem a contribuição de o professor possuir experiência na profissão de base e humildade para com suas limitações, buscando o aprimoramento, semelhante ao que foi descrito sobre Safira. Verifica-se que os dados da presente pesquisa corroboram os achados da referida revisão, contudo, novos estudos, que enfoquem a Educação Profissional em Enfermagem, ampliariam a compreensão sobre o tema.

Discutindo o ensino em enfermagem, no Brasil, depreende-se que existem dados, da presente pesquisa, que corroboram achados do estudo “Conhecimento Pedagógico do docente de Enfermagem”, que investigou as Fontes do CPC e a sua expressão no ensino interativo implementado por três docentes da Graduação em Enfermagem (BACKES; MOYA; PRADO, 2011). Margarida, assim como

Esmeralda, professoras experimentadas, trazem em sua história a constante busca pela formação permanente e continuada, a qual teve início no momento em que adentraram na docência e foi realizada, buscando integrar a área da educação com a da enfermagem, tanto na pesquisa, quanto no ensino, tendo na obra de Paulo Freire importante fundamento para o pensar e o agir implicados com a pedagogia crítica, referencial esse que, segundo pesquisas nacionais, tem destacada influência e aplicação tanto na formação, quanto nas ações de educação em saúde e na pesquisa em enfermagem (SAUPE; BRITO; GIORGI, 1998; MIRANDA; BARROSO, 2004; BACKES et al., 2013). Também, possuem em comum a experiência na Disciplina de Didática Aplicada à Enfermagem, o aprendizado com os colegas, por meio da socialização entre os pares, e o aprendizado mediado pelas oportunidades de participação engajada no contexto institucional e profissional (BACKES; MOYA; PRADO, 2011). Já entre Rosa e Safira, professoras de experiência intermediária, identificam-se semelhanças nos achados sobre o gosto por ensinar, o qual foi desenvolvido do período em que atuaram como enfermeiras assistenciais, na introdução no ensino sem uma formação inicial específica, na contribuição do Mestrado Acadêmico para despertar o interesse pelo estudo das questões da educação, na relevância do estudo da literatura educativa e de cursos de formação pedagógica para mudar a maneira de pensar e agir na docência, superando o ensino tradicional e buscando solidificar posturas dentro de uma pedagogia crítica, na obra de Freire como referência para o pensar pedagógico e no uso do *feedback* dos alunos para se autoavaliarem (BACKES; MOYA; PRADO, 2011).

Na iniciação na docência, estando ausente uma formação inicial específica, é comum o professor novato reproduzir modelos de práticas dos professores, que teve e que considera exitosos, tal como foi expresso por Esmeralda, na presente pesquisa, e, também, foi vivenciado por Margarida, no contexto do Ensino Superior (SHULMAN, 1986; GROSSMAN, 2005; BACKES et al., 2013).

A necessidade de conhecer os alunos, em suas concepções, preconcepções, formas de aprender e equívocos mais comuns, foi despertada em Safira, a partir do apoio que teve das colegas professoras, sendo uma característica comum do desenvolvimento docente. A importância desse conhecimento diz respeito à influência na construção de estratégias de ensino-aprendizagem que sejam estimulantes e compreensíveis para o estudante. Na ausência desse conhecimento, o professor novato pode fundamentar suas decisões na visão que possui sobre como era, enquanto estudante, tendência que pode ter

desdobramentos negativos, tendo em vista que esse professor pode ter dificuldades para compreender as especificidades de aprendizagem dos estudantes, fator que poderá interferir em todo o processo ensino-aprendizagem (SHULMAN, 1986; GROSSMAN, 2005; FERREIRA JÚNIOR, 2008).

Por isso, defende-se a importância da formação pedagógica anterior à inserção no ensino que, na Educação Profissional em Enfermagem, é estabelecida a Licenciatura em Enfermagem, sendo também recomendado que as instituições de ensino ofertem e estimulem a participação em curso de formação pedagógica, além de fomentarem o apoio pedagógico contínuo (FERREIRA JÚNIOR, 2008; SOUZA, 2013). Contudo, estudos sobre o perfil do professor da Educação Profissional em Enfermagem, têm verificado a predominância de profissionais sem Licenciatura ou Especialização para o ensino nessa área, além de dificuldades de acesso à formação pedagógica na instituição (EBISUI, 2004; FERREIRA JÚNIOR, 2008; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008).

No contexto institucional das professoras, verificou-se que existem iniciativas de formação pedagógica, as quais, inclusive, contribuíram para que Safira, que não realizou a Licenciatura em Enfermagem e que criticou a formação pedagógica do Mestrado Acadêmico, pudesse refletir sobre suas dificuldades no planejamento do ensino e na avaliação da aprendizagem, fator positivo, também, evidenciado em uma outra pesquisa sobre CPC na Educação Profissional em Enfermagem (SOUZA, 2013).

Especificamente, sobre o Mestrado Acadêmico, Safira tece crítica às poucas oportunidades fomentadas, no que concerne à formação para a docência, mas ressalta a contribuição de sua orientadora para discutir questões da educação, dado que permite depreender a responsabilidade dos programas e de seu corpo docente, no fomento da discussão de temas pertinentes às questões pedagógicas. Contudo, esse é um tema controverso, pois existem críticas aos cursos de Mestrado, por focalizarem a formação do pesquisador, em detrimento à formação do professor, e, simultaneamente, existem relatos de estudantes de Mestrado Acadêmico sobre a contribuição, das disciplinas teóricas e do estágio de docência, para a formação do professor (PUSCHEL, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2012).

Quanto aos cursos de formação docente, específicos para Educação Profissional e para o trabalho com jovens e adultos, realizados por Esmeralda, depreende-se que colaboraram para o desenvolvimento da *expertise* na área, tal como foi evidenciado na biografia de

Margarida, professora do Ensino Superior em Enfermagem, que buscou realizar Mestrado e Doutorado em Educação, para atender às necessidades de sua área de ensino (BACKES et al., 2013). Nesse sentido, verifica-se que, com a Especialização do PROFAE, Esmeralda pôde aplicar a problematização sobre a sua prática na Educação Profissional em Enfermagem, estudando seus temas específicos, simultaneamente, ao exercício docente na área, dessa forma, foi estimulada a construir uma nova compreensão sobre as questões pedagógicas, curriculares, da característica dos alunos, que eram trabalhadores da Enfermagem, e dos objetivos da formação para o Sistema Único de Saúde, dados que corroboram achados de pesquisa sobre a contribuição do PROFAE para a formação docente (SILVA; SILVA; SANTOS, 2005; FERREIRA JÚNIOR, 2008). No Mestrado Acadêmico em Enfermagem, aplicou a sabedoria outorgada pela prática do ensino, para orientar a investigação sobre a contribuição do laboratório de enfermagem para a aprendizagem do estudante de Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, iniciativa defendida no campo da formação docente e que indica uma atitude crítica e criativa, que integra docência e pesquisa, para aprofundar a compreensão sobre as questões pedagógica, do conteúdo, do currículo e da característica de aprendizagem dos estudantes (REIBNITZ; PRADO, 2006; ARANHA, 2008). Embora o estudo de Esmeralda tenha sido realizado com estudantes do Ensino Superior, pôde adaptar a compreensão dos resultados à Educação Profissional, reconstruindo seu CPC. Na Especialização do PROEJA, teve a oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos sobre as questões pedagógicas, curriculares, contextuais e das características dos estudantes na Educação Profissional.

A necessidade de construir o Conhecimento do Conteúdo, também, é discutida pelas professoras, dado que corrobora achados de outras pesquisas sobre CPC, uma vez que é considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação docente, logo, o pleno domínio do conteúdo específico, amplia as possibilidades de intervenção docente e, sua deficiência, restringe os caminhos a serem seguidos no ensino (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; GROSSMAN; WILSON, SHULMAN, 2005). Portanto, o domínio do conteúdo é a base sobre a qual o professor irá realizar a transformação do Conhecimento do Conteúdo em Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, influenciado pelos demais conhecimentos, sendo o que distingue o professor do especialista de sua área, o qual possui, principalmente, o conhecimento do conteúdo, como também do

pedagogo, que se destaca pelo Conhecimento Pedagógico (SHULMAN, 2005). Por isso, Shulman afirma que “quem sabe faz, quem compreende ensina”, uma contra-argumentação à crítica, comumente, propagada de que “quem sabe faz e, quem não sabe ensina”, pensamento pejorativo, que há anos recai sobre os professores (SHULMAN, 1986).

Exemplificando essa realidade, destaca-se estudo publicado na década de 1980, dentro do contexto norte-americano, no qual foi evidenciado que a professora experimentada Nancy, 25 anos de ensino na área de Literatura, demonstrava uma compreensão do conteúdo e destreza pedagógica qualificada como, simplesmente, deslumbrante, pela capacidade de compreensão e estruturação do conteúdo, adaptando-o ao ensino, conforme o contexto dos estudantes e objetivos de aprendizagem. Já Colleen, novata no ensino de Inglês, demonstrou desenvoltura e técnicas de instrução flexíveis e interativas apenas na área em que dominava o conteúdo, quando não entendia bem o conteúdo que deveria ensinar, este padrão anterior tornava-se inaplicável, adotando um estilo de ensino para mitigar sua ansiedade, por meio de aula expositiva, dirigida pelo professor e de ritmo acelerado, sem dar espaços a perguntas (SHULMAN, 2005).

As professoras narraram o desenvolvimento da dimensão humana de maturidade e da sabedoria outorgada pela prática docente, prática, esta, que não foi tomada apenas como experiência, mas como base sobre a qual refletem antes, durante e após a ação didática, demonstrando aprender com seus erros e acertos, buscando conhecimentos em variadas fontes, para transformar, assim, a sua prática, desenvolvendo seu CPC, sendo essa uma boa prática recomendada nos estudos da educação e valorizada pelos estudantes (SCHON, 2000; MOYÁ; PARRA, 2006; BACKES et al., 2013; SOUZA, 2013; MENEGAZ et al., 2014).

A partir dos relatos docentes, inferiu-se que houve um contínuo aprendizado na prática de ensino, mediado pela relação interpessoal, tanto com o estudante, quanto com os colegas professores e profissionais de saúde dos serviços, em que realizam atividades teórico-práticas, dado que é pouco enfatizado em estudos anteriores. Na questão específica do aprendizado com os colegas professores, verificou-se que a questão foi descrita e compreendida em dois enfoques, que se relacionam: a socialização entre pares e o *Mentoring*. A socialização entre pares, já descrita em estudos da Enfermagem brasileira, tanto do Ensino Superior, quanto da Educação Profissional, evidenciou a construção de conhecimentos durante o desempenho das atividades pedagógicas, clínicas e administrativas, que são partilhadas pelos professores, favorecendo o compartilhamento de experiências, dicas e

materiais (BACKES; MOÝA; PRADO, 2011; SOUZA, 2013). Já o *Mentoring*, ou acompanhamento do professor novato, na etapa inicial do ensino, não foi citado em outras pesquisas sobre fontes do CPC, nem evidenciado em estudos da Enfermagem, embora seja identificado como relevante para o desenvolvimento do professor novato, especialmente, se for realizado por um professor experimentado (SHULMAN, 2005; GUDMUNSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; BACKES; MOÝA; PRADO, 2011). Dado que gerou a inferência, em um estudo brasileiro, de que não há prática do monitoramento ou valorização da aprendizagem com docentes experimentados, perdendo-se, com isso:

[...] a oportunidade de aprendizagem e socialização com o docente experimentado, geralmente, *expert* no conhecimento do conteúdo e do conhecimento didático do conteúdo, e, assim, a possibilidade de inovar o processo ensino/aprendizagem de maneira segura, crítica e refletida (BACKES; MOÝA; PRADO, 2011, p. 7).

Verificou-se que as ações de *Mentoring* do professor novato, evidenciadas na presente pesquisa, colaboraram na construção do CPC, em diversificados momentos da trajetória profissional, inclusive, quando o professor já possui experiência no ensino, mas estava estreando em uma determinada área do saber, tal como foi vivenciado por Esmeralda, na disciplina de Didática Aplicada à Enfermagem, ou ser realmente novato na docência, como foi a experiência de Safira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que as professoras, motivadas pelo objetivo de aprender para atuar de maneira mais qualificada no processo ensino-aprendizagem, buscaram, em variadas fontes, construir e reconstruir seu CPC, havendo destaque para a sabedoria outorgada pela prática, a atitude reflexiva, a busca pela formação pedagógica e pela literatura especializada, o aprendizado mediado pela relação interpessoal e as oportunidades de desenvolvimento docente conferidas pelo contexto institucional.

Especificamente, sobre o tema da formação pedagógica, os casos docentes estudados, elucidaram itinerários formativos específicos, que demonstram caminhos da formação docente para a Educação Profissional em Enfermagem: Esmeralda inicia a formação no Bacharelado e, quando se insere no ensino, no período em que a pós-graduação em enfermagem brasileira ainda era incipiente, busca a

Licenciatura, posteriormente, segue a formação no Mestrado e aprofunda o estudo sobre as questões pedagógicas da Educação Profissional nas Especializações do PROFAE e PROEJA; Safira vem da experiência da assistência e da gerência em Enfermagem, tem no Mestrado estudos iniciais sobre docência em enfermagem, vivencia dificuldades, no início da docência, para planejar e implementar as estratégias de ensino, compreender os materiais e o contexto educativo, busca na relação interpessoal, em leituras e nas oportunidades mediadas pelo contexto institucional, fontes para construir seus conhecimentos para a docência na especificidade da Educação Profissional, vivenciando um processo de transformação de seu pensar e agir na docência.

A evidência do *Mentoring*, no período inicial na docência, realizado por professoras experimentadas, foi um dado novo, que a pesquisa trouxe para os estudos sobre CPC, especialmente no contexto da enfermagem brasileira. Contudo, compreende-se que novos estudos nessa área poderão contribuir para verificar se a iniciativa de acolhimento ao professor novato foi um fator isolado, específico à Educação Profissional ou à instituição em que as docentes trabalham, ou, simplesmente, não é algo que os professores costumam destacar de forma consciente em seu processo de desenvolvimento profissional.

Na comparação dos dados resultantes da pesquisa com os resultados de estudos anteriores, é curiosa a semelhança verificada entre as trajetórias de professoras da Enfermagem brasileira, tanto do Ensino Superior, quanto da Educação Profissional, na busca pela profissionalização e na construção da carreira na docência.

Uma das limitações da pesquisa é não apresentar dados autobiográficos de docente novato na Educação Profissional em Enfermagem, temática que foi abordada de forma indireta, por meio da recordação das docentes de sua fase inicial no ensino.

Por fim, quanto às questões teórico-metodológicas da pesquisa, verificou-se que a triangulação possibilitou identificar a coerência entre o que dizem e fazem as professoras destacadas pelos estudantes, como também foi evidenciado que o referencial do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo mostrou-se pertinente para analisar a trajetória de formação e prática profissional das professoras, permitindo compreender as fontes de conhecimento e o modelo de raciocínio e ação pedagógicos implementado por docentes da Educação Profissional em Enfermagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIANJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2>>. Acesso em: 10 nov 2014.

ARANHA, A. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área da saúde. **Trab. Educ.**, v.17, n. 3, p. 131-148, set/dez 2008. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/353/318>>. Acesso em: 15 jul 2014.

BACKES, V. M. S. et al. Expressão do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-810, jul/set 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000300029&script=sci_arttext >. Acesso em: 20 jan 2014.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**, v. 19, n. 2, [8 telas], mar/abr 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em: 18 dez 2011.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Enfermagem em Dados**. Disponível em: <<http://novo.portalcofen.gov.br/planejamento-estrategico-2>>. Acesso em: 16 out 2013.

EBISUI, C. T. N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde.../EBISUI_CT_N.pdf>. Acesso em: 15 out 2014.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev Bras enferm**, v. 61, n. 6, p. 866-71, nov./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a12v61n6.pdf>>. Acesso em: 28 dez 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GROSSMAN, P. L. Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. Profesorado. **Rev currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 15 mar 2013.

GUDMUNDSDÓTTIR, S; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. Profesorado. **Rev currículum y formación del profesorado**, v.9, n. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, v.25, n.3, p.497-511, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n3/v25n3a13.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2013.

MENEGAZ, J. C. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção de estudantes**. 2012. 169f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MENEGAZ, J. C et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa. **Rev enferm UFPE on line.**, v. 8, n. 4, p. 1048-1056, abr 2014. Disponível em:

<http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/..../8926>. Acesso em: 17 jul 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, K.C.L.; BARROSO, M.G.T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**, v. 12, n. 4, p. 631-635, jul/ago 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1921/1984>>. Acesso em: 30 abr 2011.

MOYÁ, J.L.M.; PARRA, S.C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 2, p. 303-311, abr/jun 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a14v15n2.pdf>>. Acesso em: 01 nov 2014.

OLIVEIRA, M. L. C; SILVA, N. C. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enferm. Foco**, v. 3, n. 3, p. 131-134, 2012. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/297/159>>. Acesso em: 05 mar 2013.

PENAGOS, W. M.M.; LOZANO, D. L. P. El Conocimiento Didáctico del Contenido en Química: integración de las Tramas de contenido histórico–epistemológicas con las Tramas de Contexto Aprendizaje. **Tecné, Episteme y Didaxis**, n. 24, p. 54-74. 2008.

PUSCHEL, V. A. A. Ser professor de enfermagem. **Cogitare enferm.**, v. 17, n. 1, p. 9-14, 2012. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/viewFile/26368/17561>. Acesso em: 24 out 2012.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RODRIGUES, M. T. P; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. bras. enferm.**, v. 61, n. 4, p. 435-440, jul/ago, 2008. Disponível

em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2011.

SAUPE, R.; BRITO, V.H.; GIORGI, M.D.M. Utilizando as concepções do educador Paulo Freire no pensar e agir da enfermagem. In: SAUPE, R (Org.). **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1998. p. 242-270.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Rev currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2., p. 1-30, 2005. Disponível em: < <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 11 mar 2013.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educ. Res.**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/math_articles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf>. Acesso em: 10 out 2012.

SILVA, V. R.; SILVA, M. G.; SANTOS, L. B. O. Proposta pedagógica do PROFAE na perspectiva dos enfermeiros instrutores. **Rev. bras. enferm.**, v. 58, n. 3, p. 284-289, maio/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n3/a06v58n3.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2012.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a ótica de Lee Shulman**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

6.2 MANUSCRITO 2:

***Mentoring* como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para docência em Enfermagem**

Lauriana Medeiros Costa Santos
Vânia Marli Schubert Backes

Resumo

O artigo objetiva compreender o *Mentoring* como Fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) para o professor novato na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Estudo de caso, com abordagem qualitativa, com docentes, representante da gestão e estudantes de uma escola pública federal do nordeste do Brasil. Os dados foram coletados de outubro de 2013 a setembro de 2014, e analisados com base na proposta operativa de Minayo. Emergiram as seguintes categorias: O aprendizado era nas conversas, em assistir à aula e em fazer junto; O *Mentoring* surgiu no trabalho em equipe; O suporte pedagógico e emocional norteou o desenvolvimento na docência. A construção do CPC aconteceu na prática pedagógica, mediada por uma relação de diálogo e cooperação, em que o *Mentoring* foi compreendido como parte do trabalho em equipe e da oferta de condições de trabalho para o desempenho docente com competência.

Descritores: Enfermagem; Docentes; Ensino; Educação Técnica em Enfermagem; Prática do docente de enfermagem.

Mentoring as Source of Pedagogical Content Knowledge for Nursing Teaching

Abstract

The article aims to understand *Mentoring* as Source of Pedagogical Content Knowledge (CPC) for the novice teacher in Professional Education of Nursing Technical Level. A case study with a qualitative approach along with teachers, a management representative and students of a federal public school in northeastern Brazil. Data collection was from October, 2013 to September, 2014 and analyzed under Minayo's operational proposal. The following categories emerged: Learning was through conversations, attending classes and doing together. *Mentoring*

appeared naturally on teamwork, Educational and emotional support guided the teaching development. CPC construction happened in pedagogical practice, mediated by a relationship of dialogue and cooperation in which Mentoring was understood as part of teamwork and labor conditions supply for a teacher performance with competence.

Key words: Nursing; Teachers; Education; Nursing Technical Education; Nursing Faculty Practice.

***Mentoring* como fuente del Conocimiento Pedagógico del Contenido para la docencia en Enfermería**

Resumen

El objeto del artículo es comprender el *Mentoring* como un Fuente del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) para el profesor novato en la Educación Profesional de Nivel Técnico en Enfermería. Estudio de caso y con un abordaje cualitativo con docentes, representantes de la gestión y estudiantes de una escuela pública federal del noreste del Brasil. Los datos fueron obtenidos entre Octubre del 2013 y Septiembre del 2014, y fueron analizados con base en la propuesta operativa de Minayo. Emergieron las siguientes categorías: El aprendizaje se daba en las conversaciones, participando de las clases y haciendo las cosas todos juntos; El *Mentoring* surgió naturalmente en el trabajo en equipo; El soporte pedagógico y emocional marcó el desarrollo en la docencia. La construcción del CPC se dio en la práctica pedagógica, mediada por una relación de diálogo y cooperación en el que el *Mentoring* fue comprendido como parte del trabajo en equipo y de la oferta de condiciones de trabajo para un desempeño docente con competencia.

Descriptor: Enfermería; Docentes; Enseñanza; Educación Técnica en Enfermería; Práctica del docente de enfermería.

INTRODUÇÃO

O artigo insere-se na discussão sobre o processo de construção do Conhecimento Base para o ensino em Enfermagem, enfocando a temática do *Mentoring* como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o professor novato na Educação Profissional de Nivel Técnico em Enfermagem.

Estudos no campo do pensamento do professor e da formação docente demonstram que a docência é uma profissão complexa e que o professor, durante a carreira, vivencia um contínuo processo de desenvolvimento que principia na sua formação inicial e continua na inserção e permanência do trabalho pedagógico, sendo os primeiros anos de ensino os mais críticos, período em que pode ser afetado por sentimento de solidão e inadequação ao fazer e ao contexto, refletindo em insegurança, baixo desempenho e até abandono da carreira docente (MUSANTI; PENCE, 2010; INGERSOLL; STRONG, 2011; SEE, 2014). Como medidas de enfrentamento dessa situação, pesquisas têm indicado a relevância de que haja estímulo às iniciativas de indução do desenvolvimento profissional, especialmente, nos primeiros anos de ensino, com diversos tipos de ações, com destaque para o *Mentoring*, que confere suporte ao professor iniciante de um profissional mais experiente na profissão e no contexto institucional (SHULMAN; SHULMAN, 2004; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; INGERSOLL; STRONG, 2011; GROSSMAN; DAVIS, 2012; SEE, 2014).

Na docência em Enfermagem, destaca-se que, mesmo com formação docente inicial, ao adentrar no trabalho pedagógico, o enfermeiro-professor poderá vivenciar dificuldades, as quais serão mais facilmente superadas, se existir acolhimento e suporte pedagógico. Contudo, são escassos os relatos sobre iniciativas de *Mentoring*, monitoramento ou acompanhamento do professor novato por professor experimentado, sendo mais comum o *Mentoring* durante a formação inicial para a docência ou a prática de socialização de conhecimento entre pares durante o exercício profissional (MUSANTI; PENCE, 2010; INGERSOLL; STRONG, 2011; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; BACKES et al., 2013; SOUZA, 2013).

O *Mentoring* pode ser criado como iniciativa pessoal de um professor, iniciativa institucional ou programa específico de formação docente, podendo, em qualquer dessas conotações, ter seus resultados potencializados caso o acompanhamento seja individualizado, institucionalmente reconhecido e que a relação interpessoal seja permeada por respeito, disponibilidade para o diálogo e disposição para a reflexão, a aprendizagem e a mudança (MUSANTI; PENCE, 2010; INGERSOLL; STRONG, 2011; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

Na presente pesquisa, o *Mentoring* foi vivenciado como parte das ações do trabalho em equipe em uma escola pública federal de Educação Profissional em Enfermagem, configurando-se como uma ação pessoal

com apoio institucional e não um programa de formação docente. Implementando o estudo sobre essa iniciativa de *Mentoring*, tem-se como objetivo: Compreender o *Mentoring* como Fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o professor novato na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

A pesquisa está baseada no referencial do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), que foi desenvolvido pelo Lee Shulman e seus colaboradores, na década de 1980, fundamentando um próspero campo de pesquisa que tem contribuído na descrição da sabedoria da prática docente, que é expressa pelo CPC, a partir de estudo casos de professores de diversas áreas do ensino, contudo, transcorrido mais de vinte anos, compreende-se que, ainda, são necessárias pesquisas que colaborem na descrição do processo de construção do CPC, de forma a colaborar com a construção de política pública para a formação docente e subsidiar decisões na gestão do ensino. (SHULMAN, 1986; 1987; COCHRAN, 1991; ABELL, 2008; TURNER-BISSET, 2012).

Estudos sobre CPC indicam a relevância de que haja estímulo às iniciativas de *Mentoring*, na etapa inicial do ensino, ao professor novato (até 5 anos na docência) por professor experimentado (mais de 15 anos na docência), geralmente, *expert* em sua área de ensino, para ofertar suporte ao processo de desenvolvimento profissional, construção do CPC e adaptação à profissão e ao contexto escolar (SHULMAN, 1987; GUDMUNDSÓTTIR; SHULMAN, 1986; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; INGERSOLL; STRONG, 2011). Com isso, o professor novato terá o suporte emocional e pedagógico para transformar seu conhecimento de conteúdo e pedagógico geral em maneiras específicas e pedagogicamente aplicadas à característica do estudante, à área do ensino, ao currículo e aos objetivos educacionais, construindo o CPC em diálogo e reflexão com o professor experimentado (SHULMAN; SHULMAN, 2004; SEE, 2014).

Dessa forma, almeja-se que o estudo sobre o *Mentoring* e o processo de construção do CPC do professor novato na Educação Profissional em Enfermagem traga subsídios para ampliar a compreensão sobre a formação docente para essa área e, em extensão, para a Enfermagem e a Saúde, como também suscite reflexões sobre a necessidade de que haja a valorização e a problematização da realidade pedagógica como cenário de aprendizagem profissional, algo que é favorecido quando há colaboração entre colegas e iniciativa da gestão institucional.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, que é o tipo de pesquisa que se aplica à busca pela compreensão de fenômenos sociais complexos, permitindo obter resposta a questões do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, preservando as características holísticas e significativas da vida real, e a abordagem qualitativa fundamenta essa compreensão aprofundada sobre o fenômeno (YIN, 2005; MINAYO, 2006).

Na realização do estudo, foram respeitadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466/12. O estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o protocolo n. 412.492 e CAAE n. 20735213.8.0000.0121. Todos os sujeitos da pesquisa registraram sua anuência em participar do estudo, assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo o seu anonimato preservado por meio do estabelecimento, pela pesquisadora, de codinomes de pedras preciosas, para os participantes entrevistados, e de códigos para os que responderam, por escrito, a uma envelope.

A intencionalidade na escolha do caso norteia toda a construção metodológica, o qual é estudado de forma abrangente e, seguindo a abordagem qualitativa, buscar-se-á o aprofundamento na compreensão do fenômeno, por meio da convergência das fontes de evidências, por isso o estudo foi desenvolvido com uma triangulação de técnicas e a análise foi realizada concomitante à coleta de dados (YIN, 2005; MINAYO, 2006).

A seleção dos casos aconteceu por meio de aplicação de envelope com estudantes dos dois últimos períodos do Curso Técnico em Enfermagem (25 do quarto semestre e 20 do quinto semestre), que indicaram quem consideravam ser um bom professor e qual o motivo dessa escolha. Da análise dos dados, foram selecionados os mais citados, nas duas turmas, que foram uma professora de experiência intermediária (6 a 14 anos de docência) e uma professora experimentada (acima de 15 anos de docência).

A coleta de dados aconteceu no período de outubro de 2013 a setembro de 2014, em uma escola pública federal de Educação Profissional em Enfermagem, situada no nordeste do Brasil, e os participantes da pesquisa foram: Safira, professora com 7 anos de experiência no ensino, considerada docente de experiência

intermediária; Esmeralda, professora com 40 anos de ensino, docente experimentada; Pérola, diretora de ensino da instituição, docente há 35 anos e com experiência de 10 anos na gestão educacional; 45 estudantes concluintes do Curso Técnico em Enfermagem, identificados por códigos, e desse total, 9 estudantes do quarto período do curso, que, também, participaram de entrevista coletiva, e tiveram seus dados identificados por codinomes - Citrino, Ônix, Diamante, Cristal, Jade, Água, Jaspe, Ametista e Topázio.

No segundo semestre de 2013, foram implementadas as seguintes atividades de coleta de dados: enquete com os estudantes para identificação dos casos a serem estudados; entrevista individual aberta autobiográfica com cada docente, para discutir sobre as fontes de conhecimento, com duração média de uma hora; observação não-participante, com registro em diário de campo, gravador de voz digital e câmara de vídeo digital, de uma reunião de planejamento da disciplina ou unidade curricular Semiotécnica em Enfermagem I (duração média de uma hora) e de sessões de aula das professoras nas unidades curriculares Semiotécnica em Enfermagem I e II, tendo registrado oito sessões da professora Safira e seis sessões da professora Esmeralda, que tiveram duração média de 3 horas; entrevista coletiva aberta com nove estudantes do quarto semestre do Curso Técnico em Enfermagem, com duração de quarenta e dois minutos, para discussão mais detalhada sobre as características de cada professora. Nos meses de julho a setembro de 2014, foram executadas as seguintes ações: entrevista individual semiestruturada com cada professora, para aprofundar a compreensão sobre o *Mentoring* e a construção de CPC, com duração média de uma hora; entrevista individual semiestruturada com a diretora de ensino da instituição, com duração de cinquenta e sete minutos, para discutir sobre a experiência de *Mentoring* vivenciada por Safira. Buscou-se também coletar em documentos dados para colaborar na compreensão sobre a história da escola de educação profissional, tendo sido consultado o livro que narra a história da instituição (documento secundário) (GOMES et al., 2006).

Os dados foram organizados e transcritos em editor de texto Microsoft Word e transportados para a ferramenta tecnológica de análise de dados qualitativos ATLAS-Ti, versão 7.1.8. A análise dos dados seguiu a proposta operativa de Minayo (2006), constando de uma primeira fase exploratória do material e uma segunda fase interpretativa, que é organizada nas etapas de ordenação dos dados, classificação dos dados, análise final e construção do relatório de pesquisa. Da análise dos dados, emergiram três categorias centrais, sendo apresentados, nesse

artigo, os dados da categoria “Mentoring como fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, com suas subcategorias que sintetizam a origem, relevância e forma como o *Mentoring* estimulou a construção do CPC da professora Safira, no período em que era novata na docência (1 a 5 anos de ensino). A apresentação e discussão dos resultados seguiu a orientação teórica do referencial do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, tendo os resultados, também, discutidos com estudos sobre CPC, *Mentoring* e formação docente.

RESULTADOS

Para compreender o *Mentoring* como fonte de CPC, foi necessário buscar informações sobre como a experiência foi desenvolvida, o que motivou a sua realização e como estimulou o processo de construção das categorias do Conhecimento Base para o ensino que, integradas sinergicamente, compõem o CPC, tendo sido possível coletar dados com as professoras Safira e Esmeralda, com a diretora de ensino da instituição, Pérola, e com estudantes concluintes do Curso Técnico em Enfermagem, dados que são apresentados nas três categorias que seguem.

O aprendizado era nas conversas, em assistir à aula e em fazer junto

O processo de *Mentoring* estudado, nessa pesquisa, foi implementado em uma Escola de Educação Profissional em Enfermagem, por duas professoras com mais de 15 anos de docência e reconhecida *expertise* no ensino de Semiotécnica em Enfermagem para o Curso Técnico em Enfermagem, Esmeralda e Rubi.

A professora Safira, que recebeu o suporte pedagógico, provinha de uma experiência de quinze anos como enfermeira na área hospitalar e de um ano de docência em Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem para o Ensino de Graduação, portanto vivenciava um processo de transição para a docência e para o contexto da Educação Profissional. Havia sido aprovada em concurso para professor efetivo da instituição para a área de Saúde do Adulto Grave, mas pela necessidade da instituição e disponibilidade da docente, iniciou a atuação na sua área de aprovação, tendo também se inserido na área de Semiotécnica em Enfermagem, na qual vivenciou a experiência de *Mentoring*.

Quando questionada sobre como aconteceu o *Mentoring*, Safira descreveu um intenso processo de convivência e diálogo, no qual as professoras experimentadas, generosamente, compartilharam a sua

sabedoria prática no cotidiano da atividade docente. Oportunidade que foi aproveitada com grande interesse, pois, segundo Safira, só se aprende aquilo que é vivenciado.

[...] o aprendizado era nas conversas, era em assistir aula e em fazer junto, eu fazia junto com elas (Safira)

Por determinação ou por interesse? (Pesquisadora)

Por interesse, foi interesse mesmo [...] eu estava sempre participando junto com elas, na oportunidade que eu tinha [...] No início, eu ficava olhando, sentava e ficava observando, depois, quando eu comecei a me sentir mais preparada, participava. E, assim, quando eu entrei em Semiotécnica, algumas coisas eu precisei fazer só, mas tanto nas aulas de Administração de Medicamentos, como, principalmente, nas de Higiene, por exemplo, que depois eu fui entrando já no lugar de [Rubi], primeiro eu assisti com ela, depois eu assumi sozinha (Safira).

O relato de Safira exemplifica a ação de *Mentoring* desenvolvida na instituição, dentro de um progressivo processo de aprendizado, estando em concordância com a descrição da professora Esmeralda sobre como pensa e executa o acolhimento ao professor novato, no que diz respeito ao suporte emocional e pedagógico.

[...] nessa trajetória nós gostamos muito de conversar, de apoiar esse professor, e a gente defende que esse professor não caminhe sozinho [...] que ele estude, que a gente apresente o plano dessa disciplina, o programa, então, que ele participe de aulas junto conosco, e quando vai para estágio, que ele fique primeiro com um professor que, realmente, tenha um pouco de experiência [...] E sempre a gente se coloca à disposição para qualquer dúvida [...] Isso é bom, porque uma disciplina tem que todos terem um norte para que ela caminhe, não pode ser 1, 2, 3, 4, tem que ser todo o grupo [...] e vários professores substitutos, antes de saírem, vêm

conversar com a gente para agradecer pelo aprendizado (Esmeralda).

Depreende-se que essa ação de suporte e acolhimento repercute em estímulo para a construção de conhecimentos sobre o contexto educacional, o currículo e os objetivos da formação, além de favorecer a unidade no trabalho da equipe docente e demonstrar o desempenho pedagógico que respeita a característica dos estudantes e está adaptado ao tipo de conteúdo de ensino, sendo importante oportunidade para a construção do CPC.

Na visão dos estudantes, embora desconheçam a trajetória docente de Safira, identificam semelhanças com a prática pedagógica de Esmeralda, mas não fazem referência a Rubi, pois não tiveram a oportunidade de conviver com essa professora.

Ela [Safira] tem muito também da professora [Esmeralda]. Não é? [todos gesticulam afirmativamente]. Apesar de ela ser um pouco diferente, o jeitinho de cada um, mas ela é muito parecida. Ela acolhe muito o aluno, também, igual à professora [Esmeralda]. Tem muita paciência para ensinar também. Qualquer momento em que você chegar para perguntar algo, ela vai estar ali disponível, se ela não estiver na correria, ela responde na maior paciência. Então, assim, são bem parecidas (Diamante).

Percebe-se, dessa forma, como o aprendizado com colegas tem repercussão na prática pedagógica e promove a incorporação das melhores práticas de ensino, que respeitam a característica dos estudantes e o contexto do ensino.

A diretora de ensino da instituição, Pérola, infere que a ação de acolhimento, desenvolvida pelas professoras experimentadas foi motivada pela característica pessoal das próprias professoras Esmeralda e Rubi, que sempre tiveram envolvimento com as questões pedagógicas e buscaram formação específica nessa área, mas que também tem relação com a cultura da Escola de integrar o professor novato ao trabalho em equipe, ação que, atualmente, é compartilhada com os coordenadores de curso. Afirma que, frequentemente, o primeiro acolhimento é realizado pela gestão do ensino e depois é feita a articulação entre o professor novato e o professor mais experiente da

disciplina para que o suporte seja implementado, o qual acontece de forma voluntária, não sendo contabilizada na carga horária docente.

Primeiro, eu apresento o curso, o projeto pedagógico, o plano de curso e o sistema acadêmico eletrônico. [...] Então, digo à professora nova: “Olhe, nós temos aqui uma professora, se você quiser ajuda”. A gente oferece, não impõe. Ela responde: “Quero demais professora”. Converso com a professora mais antiga e coloco as duas em contato, e o processo se encaminha [...] Então, necessariamente, tem que ser alguém que seja da área e que já domina aquele campo, porque, na verdade, esse docente antigo vai ser um facilitador [...] isso tem sido muito bom porque a gente percebe que facilita muito para o professor, para o aluno, para o campo, e reflete o nosso compromisso com a educação [...] até hoje, tanto o professor mais antigo, quanto o professor novo, são abertos a partilhar, nunca houve rejeição (Pérola).

Identifica-se que o suporte é ofertado de forma individualizada, voluntária e por área específica de ensino, fatores essenciais para o êxito do *Mentoring* e para construção do CPC enquanto expressão da sabedoria prática no ensino do conteúdo.

Esse processo de *Mentoring* descrito por Safira pôde, em parte, ser observado durante a coleta de dados na unidade curricular Semiotécnica em Enfermagem I, quando as professoras Esmeralda e Safira iniciavam o acolhimento a uma professora substituta. As anotações em diário de campo da observação não-participante e as gravações de áudio têm registrado como a professora novata, desde a reunião de planejamento da disciplina, aceitou com entusiasmo a oferta de apoio e aproveitou as oportunidades de diálogo, troca de materiais, observação de sessões de aulas das duas professoras e partilha de algumas aulas. Esses registros corroboram as falas tanto de Safira, que afirma buscar acolher os novos professores, assim como fora acolhida, quanto de Esmeralda e Pérola, que destacam as ações de acolhimento como parte da cultura da instituição e como oportunidade de socialização de conhecimentos e experiências.

Sempre a Escola tem essa preocupação [...] em alguns momentos é que o quadro está muito pequeno, a maioria dos professores fazendo Doutorado, complica um pouquinho (Esmeralda).

E esse processo, que aconteceu com [Safira], tenho certeza que está se repetindo agora, junto com [Esmeralda], ela fazendo o papel de [Rubi], que não está mais entre nós. Para você ver, estamos construindo, de fato, história [...] eu acredito que um professor aqui na Escola tem uma oportunidade muito boa de fazer isso, e, também, de aprender a socializar, que é uma lição (Pérola).

Compreende-se, dessa forma, que o *Mentoring* é um processo que favorece o desenvolvimento docente e inspira uma cultura de acolhimento, que se perpetua no trabalho em equipe, processo que, contudo, pode ser prejudicado, caso não exista quantitativo suficiente de professores com experiência para realizar o acompanhamento.

O *Mentoring* surgiu no trabalho em equipe

Na história da Escola de Educação Profissional, cenário da pesquisa, que em 2015 completa sessenta anos de existência, houve uma contínua luta pela qualidade da formação e pela conquista por melhores condições materiais e estruturais para o ensino, sendo a carência de professores uma problemática central e constante, conforme é lembrado por Esmeralda e Pérola, tendo também, sido descrito no livro que narra a história da instituição (GOMES et al., 2006).

O cenário sofreu importantes mudanças a partir da década de 1990, quando a Escola passou a ser vinculada a uma universidade federal, conquistou autonomia financeira, foram conseguidas 6 vagas para docentes efetivos e houve um processo de reorganização do curso e da instituição.

Em 1997, a Escola foi reestruturada como uma Escola da Rede Federal vinculada à Universidade, já com autonomia financeira, vindo os recursos diretamente do Ministério da

Educação. Então, quando fizemos concurso para efetivo, vieram 6 professoras [...] e se começou a trabalhar nessa Escola e, realmente, com pouquíssimo tempo, ela se tornou uma outra, realmente fruto de um trabalho conjunto [...] e eu vejo que é uma preocupação eu acho que, assim, da Escola, de crescer junto. [...] Em 2000 fizemos o Plano de Curso do Técnico em Enfermagem, eu lembro que foi bem intenso e eram todos os professores realmente discutindo, não foi feito só por 1 ou 2, eram todos (Esmeralda).

Quando iniciou a chegada de professores substitutos, contratados por um período de até dois anos, o *Mentoring* surgiu como uma atividade natural para integração ao trabalho em equipe para facilitar o processo de adaptação desse professor e favorecer o seu desenvolvimento profissional, aliado a outras ações como oficinas pedagógicas e participação nas discussões coletivas sobre o Plano de Curso.

A gente começou a fazer isso quando começou a ter professor substituto, porque eram muitos professores entrando sem conhecer a realidade [...] realmente, foi uma coisa que surgiu naturalmente. Eu me lembro que antes, lá quando éramos um grupo bem pequenos de docentes, a gente fez algumas vezes estudo de caso para trazer a coisa da clínica, no sentido de estudar [...] Mas, você estudar junto é uma coisa [...] outra coisa é você estar compartilhando, de fato, o seu traquejo em sala de aula e no cenário de prática. [...] E na formação, o primeiro nome que sai é o da Escola, quando perguntam onde o profissional se formou. Então, é o nome do docente e da instituição que estão em jogo, porque a responsabilidade da formação é nossa (Pérola).

O suporte ao professor novato, conferido por professor com experiência no ensino do conteúdo específico, tanto teórico quanto prático, para o Curso Técnico em Enfermagem, buscava facilitar o trabalho e a adaptação do professor novato ao exercício da docência, ao contexto da formação e ao contexto do institucional, conhecimentos

essenciais para a construção do CPC. Percebe-se que há forte referência à qualidade da educação como responsabilidade coletiva, logo, o crescimento profissional também precisa ser coletivo para que os objetivos de formação sejam atingidos. Percebe-se, outrossim, que já havia uma cultura de estudar juntos e de socializar os conhecimentos.

A metodologia de ensino desenvolvida na instituição, a forma como o trabalho coletivo é organizado e a preocupação em promover condições de trabalho ao professor novato também foram decisivos na construção do *Mentoring*.

[...] na nossa metodologia, uma coisa boa, também, é que nós temos umas disciplinas em que a gente tem dois professores dentro da sala de aula, ao mesmo tempo. E isso é muito bom, é uma troca de experiência muito boa, um aprende com o outro, e se isso se dá entre um professor mais antigo e um professor mais novo, imagine a riqueza que é [...] e na Escola a gente que tem um ensino focado na humanização, não é humanização lá no serviço com o paciente [fala com ênfase], é humanização aqui, já. [...] Eu até me emociono em falar isso, porque é muito bom a gente ter condições de trabalho [chora] [...] Porque, a gente quer o quê? Quer um saldo positivo. E assim, principalmente, que o aluno fique satisfeito, afinal de contas, é por causa deles que nós estamos aqui (Pérola).

Identifica-se que foram sendo construídas ações de inclusão e integração do professor novo à equipe de trabalho e ao cenário pedagógico, as quais estavam ancoradas no compromisso com a educação, visando favorecer a aprendizagem estudantil, o desenvolvimento profissional docente e a manutenção da qualidade do ensino.

É importante explicitar que a admissão na Escola de um professor, seja efetivo ou substituto, conta com a participação do corpo docente desde o processo seletivo, pois, conforme as normas da instituição universitária, os professores efetivos, em suas respectivas áreas, colaboram no estudo de dimensionamento de pessoal para identificar o campo necessário para a contratação de professores, participam da elaboração do programa do concurso e da comissão de

seleção. Portanto, a chegada do professor novato é esperada pelo corpo docente, que, então, organiza-se para acolhê-lo.

Caso a Escola seguisse, unicamente, as normativas da estrutura universitária, o suporte, atualmente, seria ofertado apenas ao professor efetivo, dentro do processo de tutoria do estágio probatório, que foi criado anos depois. Dessa forma, o professor substituto não seria contemplado. Porém, como a cultura do *Mentoring* surgiu antes do estabelecimento da tutoria do estágio probatório, o suporte é ofertado igualmente entre professores efetivos e substitutos, embora a diretora de ensino identifique que, em se tratando do professor efetivo, seria oportuno alinhar as duas ações. Pérola, também, afirma que a oportunidade da entrevista havia despertado a reflexão sobre a importância dessa ação e de sua continuidade.

O suporte pedagógico e emocional norteou o desenvolvimento na docência

A professora Safira, que provinha da área hospitalar, com experiência assistencial, gerencial e de educação em saúde e em serviço, afirmou que o *Mentoring* implementado pelas professoras Esmeralda e Rubi foi essencial suporte para o seu desenvolvimento na docência e estímulo para a transformação do Conhecimento de Conteúdo em Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, pois trazia críticas quanto a sua formação inicial para a docência, vivenciada no Mestrado Acadêmico em Enfermagem, e informava sentir dificuldades com as questões pedagógicas.

A ajuda delas foi de uma importância muito grande, porque a parte da Didática, propriamente dita, para dar aula, eu aprendi com elas duas, porque o suporte de conhecimento técnico eu carregava [...]. Então, a partir desse conhecimento técnico [...] a participação delas foi na condução de como transformar aquilo em uma aula [...] como é que você vai ensinar a alguém a fazer isso que você já sabe, já participa na prática [...] retrabalhou e ressignificou, também, a questão da experiência prática transformada em ensino [...]. Então, foi muito a parte de Didática, de Metodologia, do trato com o aluno, da percepção de aprendizados diferentes [...] de como trabalhar isso [...] e entender que a

dinâmica é essa mesma, por mais que você se esforce e por mais que eles se esforcem [...] foi a partir daí que eu entendi o papel do professor, que não é o de passar conhecimento só, ele é um sujeito de formação. Então, eu digo que elas foram o norte [...] as estrelinhas do caminho [...] meus pilares (Safira).

O relato descreve o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, vivenciado no início da carreira docente por Safira, que hoje tem 7 anos de experiência docente, transformando seu Conhecimento de Conteúdo em Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, por meio do suporte pedagógico e emocional que recebeu para construir as demais categorias do Conhecimento Base para o ensino: Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento dos alunos, Conhecimento do Currículo, Conhecimento do Contexto Educativo e Conhecimento dos Objetivos Educacionais. Dessa forma, o suporte de duas professoras com formação pedagógica e reconhecida *expertise* na área de ensino, favoreceu o processo de transição da área hospitalar para a área do ensino na Educação Profissional em Enfermagem, que tem suas especificidades, conforme destacou a diretora de ensino.

[...] isso nasceu muito mais para facilitar a vida desse professor novo, que está chegando, pois uma coisa é ser enfermeiro assistencial, outra coisa é ser enfermeiro docente, e ainda mais da Educação Profissional. [...] porque na assistência [...] o enfermeiro acredita que todos já sabem fazer [...] mas, no ensino, é eu aprender a dar assistência ensinando [...] e também porque nós temos aqui uma peculiaridade [...] tanto pela metodologia, que é um misto hoje, não é só problematizadora, mas vai nessa linha, quanto pelo nível de ensino [...] porque tem gente que vem com o pensamento errôneo de que para o nível médio tem que ensinar o mínimo ou quase nada, como se isso fosse fazer distinção entre as categorias Enfermeiro e Técnico [...] não é ensinar o mínimo, é ensinar com qualidade, sabendo das competências do Técnico e do Enfermeiro (Pérola).

O relato de Pérola dialoga com a própria trajetória narrada por Safira, reflexão que está baseada na sua experiência, como diretora de ensino, de acolher e apoiar tantos outros professores, como também pelo reconhecimento da importância que professores com mais experiência colaborem para o desenvolvimento de professores iniciantes no ensino, pois reconhece que é impossível para a gestão pedagógica estar, diariamente, ao lado de cada professor novato, logo, é por meio dessa iniciativa de diálogo e cooperação que é ofertado o apoio contínuo para a superação dos desafios. Destaca, outrossim, que essa ação configura-se como uma estratégia para que o Plano de Curso possa ser materializado, com vistas a atingir o perfil egresso e os objetivos educacionais planejados.

DISCUSSÃO

No processo de *Mentoring* analisado, identifica-se que houve destaque para a vivência de relações dialógicas e de cooperação entre professores, fundamentadas no objetivo de manter a integração no trabalho em equipe, que favoreceram o desenvolvimento profissional docente e a construção de conhecimentos, sendo uma atividade de suporte pedagógico e emocional que expressa a assunção do compromisso com a educação e com a oferta de condições de trabalho para a docência.

Depreende-se que esse cenário foi determinante para a criação e perpetuação da cultura de *Mentoring*, pois em contextos dessa natureza, o compartilhar de experiências e de conhecimentos torna-se parte da contribuição individual para o crescimento coletivo, com vistas à meta de formação humana, que foi assumida por todos, sendo a base para a construção de uma comunidade profissional de aprendizagem (FEIMAN-NEMSER, 2012; SCHERER, 2012). Também, é relevante a iniciativa, na medida em que, para além da construção de um programa de *Mentoring*, identifica-se que é essencial o professor iniciante ser inserido em uma cultura profissional que o acolha de forma legítima e que valorize a aprendizagem profissional, pois quando esse contexto inexistente, é comum o professor novato informar que não se sentiu apoiado por ninguém, vivenciando a docência como um fazer solitário (SEE, 2014; BIELER, 2012; MADEIRA, 2010).

O aprendizado estimulado na relação interpessoal é algo intrínseco ao humano, havendo teorias da aprendizagem que defendem que ensinar é impossível, mas que a aprendizagem é inevitável, um processo constante, natural e mútuo, que ocorre na convivência, através da linguagem (MATURANA, 2005). Para isso, é essencial o desenvolvimento de relações fundamentadas no diálogo, no respeito aos saberes de todos, na solidariedade e no amor, emoção que não é apenas sentimento, mas energia que mobiliza a ação para aceitação do outro em sua inteireza e legitimidade na convivência (FREIRE, 2002; MATURANA, 2005; BRANDÃO, 2006).

Os relatos descreveram a vivência de um aprendizado profissional, que ocorreu dentro da prática pedagógica, fator essencial para o seu êxito, pois é na prática que surgem os desafios pedagógicos, como também é nesse contexto em que o CPC da *expertise* docente é manifestado, desde o planejamento até a finalização de uma disciplina, como Safira pôde observar na convivência com as professoras experimentadas. Com isso, houve um progressivo desenvolvimento facilitado pelo suporte emocional e pedagógico, com base no diálogo e estímulo à autonomia e à partilha da *expertise* docente, estratégia que é recomendada pelos estudos sobre CPC (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 1986; SHULMAN, 1987). Também, foi explicitada a assunção de um compromisso ético com a educação, que se traduz em solidariedade e acolhimento, tendo os desafios da prática pedagógica cotidiana problematizados para estimular a reflexão e a construção de novos conhecimentos (FREIRE, 2002; SCHON, 2000).

Dessa forma, infere-se que, para além do objetivo de profissionalização e instrumentalização técnica, a professora vivenciou uma experiência ética que valorizou o aprender na relação interpessoal de forma contínua, exercitando o diálogo e a cooperação, vivências que podem ser incorporadas à sua formação humana e docente, e à educação dos estudantes (FREIRE, 2002; MORIN, 2013; DELORS, 2001).

Embora a ação de *Mentoring* estudada não conte com disponibilização de carga horária docente, para a sua implementação, verificou-se que existe a participação engajada de professores e da gestão educativa, contudo, foi identificado que a ação pode ser prejudicada pela diminuição no quantitativo de professores com experiência e aumento dos professores novatos. Desse achado, infere-se a dificuldade gerada pela falta de estabilidade no emprego e pela rotatividade profissional nas instituições educativas, tendo em vista que os docentes não terão apoio para se adaptarem e nem tempo para se desenvolverem, dificultando o exercício competente da profissão. Nesse

sentido, reitera-se a necessidade da luta por melhores condições de trabalho e a responsabilidade da gestão da instituição educativa de fomentar essas condições.

Ainda discutindo o papel da gestão do ensino, destaca-se que, em um estudo brasileiro sobre CPC na Educação Profissional em Enfermagem, foi identificado que os docentes, que receberam suporte pedagógico da coordenação de curso, valorizaram essa iniciativa e reconheceram sua contribuição para a construção de CPC, enquanto aqueles professores que não tiveram essa oportunidade criticaram o preparo pedagógico do coordenador (SOUZA, 2013). Dessa forma, reafirma-se o papel do gestor educacional em fomentar iniciativa de apoio pedagógico e envolver o corpo docente nesse processo, pois a ação de *Mentoring*, que não conta com pró-atividade da gestão, dependendo, unicamente, da iniciativa pessoal de professores com maior experiência, pode estar fadada ao fracasso (SCHERER, 2012; BIELER, 2012).

Pesquisas sobre *Mentoring* demonstram que o investimento no desenvolvimento profissional docente tem reflexos na satisfação no trabalho, na melhoria do desempenho profissional e na aprendizagem estudantil, fazendo com que a instituição possa atuar sobre o segundo fator mais decisivo para o êxito estudantil, que é o desempenho docente, sendo o primeiro fator a bagagem cultural e o conjuntos de competências e habilidades que os estudantes já possuem, os quais, sendo valorizados, potencializarão o desempenho acadêmico (HATTIE, 2003; VESCIO; ROSS; ADAMS, 2008; MUSANTI; PENCE, 2010; INGERSOLL; STRONG, 2011).

Em estudo recente desenvolvido na Malásia, verificou-se que o *Mentoring*, realizado de forma individualizada e no mesmo local de trabalho, teve uma significativa relação com a construção do CPC, tendo maior influência, respectivamente, sobre o Conhecimento de Contexto, Conhecimento Pedagógico Geral e o Conhecimento do Conteúdo, que foram os três domínios do CPC analisados dos dados colhidos com 146 professores iniciantes e 90 professores mentores (SEE, 2014). A iniciativa de *Mentoring* constituía um programa para desenvolvimento docente, tendo sido criada para superar a deficiência em preparo pedagógico dos professores novatos no ensino secundário. Em outro sentido, depreende-se que o *Mentoring* repercute na preservação da memória da profissão, pois há um compartilhamento da sabedoria prática, entre os colegas, de maneira que as melhores criações podem ser preservadas, superando a amnésia individual e coletiva que existe na docência, pois não é exercida para uma plateia de colegas professores e

nem deixa registros de seu fazer para gerações atuais e futuras, carecendo, nesse sentido, de um histórico da prática (SHULMAN, 1987).

Enfocando o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos do referencial do CPC, reitera-se que a prática docente competente exige que o professor construa uma diversidade de conhecimentos e desenvolva-se continuamente para conseguir favorecer o aprendizado estudantil. Dessa forma, com o objetivo de ajudar o estudante a aprender, o professor irá mobilizar e integrar, de forma sinérgica e dinâmica, as demais categorias do Conhecimento Base para o Ensino para transformá-los em uma forma especial de compreensão profissional, que é Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 1986; ABELL, 2008).

Portanto, como foi possível identificar nos relatos de Safira, quando o professor inicia o trabalho pedagógico, a sua Base de Conhecimento para o Ensino é composta, principalmente, pelo Conhecimento do Conteúdo e, caso tenha realizado uma formação docente inicial, possuirá Conhecimento Pedagógico Geral sobre a gestão e manejo da sala de aula (SEE, 2014). Nesse processo, espera-se que, com base em diversas fontes, sendo uma delas a oportunidade mediada pelo contexto institucional e pela relação interpessoal, haja a construção das demais categorias do Conhecimento Base para o ensino do conteúdo (SHULMAN, 1987).

Relacionado o processo de Raciocínio e Ação Pedagógica, descrito por Shulman, com o *Mentoring*, infere-se que por meio dessa iniciativa de apoio, o docente terá ajuda para buscar compreender como se organizam os temas e as questões da área disciplinar e construir as melhores formas de representação e adaptação do tema para o seu ensino, respeitando a diversidade de interesses e de capacidades dos estudantes, tornando cada vez mais específico e diversificado seu CPC, sendo a base sobre a qual irá desenvolver a *expertise* (SHULMAN, 1987; HATTIE, 2003; ABELL, 2008; TURNER-BISSET, 2012).

Na experiência da enfermeira-professora Safira, proveniente de uma carreira de quinze anos na área hospitalar, verificou-se uma postura consciente e crítica sobre o seu inacabamento e uma curiosidade epistemológica sobre a prática profissional das professoras experimentadas e *experts* na área de ensino, buscando, com humildade, aprender sobre essa prática (FREIRE, 2002; SHULMAN, 1987). Portanto, demonstrou reconhecer que “para ser professor, são necessárias competências específicas que vão além das competências requeridas para um bom enfermeiro” (REIBNITZ; PRADO, 2006, p.

61). Assim, exerceu a consciência crítica, observando e refletindo sobre as melhores práticas pedagógicas e, continuamente, construindo a própria compreensão profissional sobre a docência em Semiotécnica em Enfermagem para o Curso Técnico, percorrendo o caminho que distingue o conhecimento docente do conhecimento do especialista no conteúdo e do pedagogo (FREIRE, 2002; SHULMAN, 1987).

Inferiu-se, por fim, que o aprendizado estimulado na convivência foi desenvolvido de forma mútua, entre a professora novata e as professoras experimentadas, tendo contribuído para a transformação da prática pedagógica e colaborado para o crescimento da integração disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa sobre *Mentoring* como fonte de CPC permitiram compreender um processo com raízes na história da própria instituição, que vem sendo desenvolvido como uma prática individual, que está fundamentada em uma cultura institucional de acolhimento e oferta de condições de trabalho, contando com a colaboração comprometida e solidária de professoras com experiência e *expertise* na área de ensino, como, também, da gestão da instituição.

O *Mentoring* configurou-se como uma iniciativa de colaboração que tem repercussões na integração do trabalho pedagógico, na formação docente e na qualidade do ensino, algo que é almejado pelas professoras e pela gestão, sendo reconhecido pelos estudantes.

O acompanhamento individualizado, realizado na disciplina específica, com a participação de professoras experimentadas e *experts* no ensino do conteúdo, contribuiu, decisivamente, para a construção das categorias de Conhecimento Base para o ensino em Enfermagem no período inicial da carreira docente. O processo de construção do CPC aconteceu na realidade do trabalho docente, por meio de diálogo, observação da expressão da sabedoria prática das professoras experimentadas e partilha do fazer pedagógico. Dessa forma, o *Mentoring* configurou-se como uma rica fonte de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Nesse sentido, afirma-se que tais características tornaram-se decisivas para o êxito da ação de colaboração, inferindo-se que outros docentes, na mesma instituição, podem não ter vivenciado experiência semelhante, tendo em vista a individualidade e especificidade do processo de interação, como também é relevante considerar que o estímulo ao desenvolvimento poderá ser afetado, em outros contextos,

caso a ação de *Mentoring* seja desenvolvida com o caráter fiscalizador e não pedagógico e colaborativo.

A participação da gestão do ensino foi destacada, tanto pelo apoio à iniciativa, quanto pela ação de articulação entre os docentes para favorecer a realização do suporte pedagógico e emocional.

É importante explicitar que a partilha de conhecimentos e acompanhamento do professor novato por professor experimentado não substituem a formação pedagógica inicial e o aprofundamento no conhecimento do conteúdo da área de ensino, contudo, certamente colaboram para a construção de conhecimentos sobre o cenário educativo, o currículo, os objetivos educacionais e às características dos estudantes, de forma a favorecer a construção de ações pedagógicas mais efetivas para a aprendizagem estudantil. Com isso, almeja-se que os resultados do estudo suscitem reflexões sobre o potencial de aprendizagem que existe na realidade do trabalho pedagógico e no compartilhamento de conhecimentos entre docentes, de forma que esses processos possam ser valorizados e estimulados no cenário pedagógico e que haja uma decisiva participação da gestão do ensino no fomento de iniciativas semelhantes.

A restrita produção da Enfermagem no cenário internacional e ausência de estudos anteriores na Enfermagem brasileira sobre o *Mentoring* como fonte de CPC, tanto na Educação Profissional, quanto no Ensino Superior, dificultaram a discussão dos resultados da pesquisa com outras experiências, sendo essa uma das limitações da pesquisa, como também a sua contribuição para a inovação nos estudos na área. Dessa forma, para a discussão dos resultados do estudo, foi necessário buscar dados em outras áreas do ensino, que corroboraram os achados da presente pesquisa, contudo, defende-se que novos estudos sejam implementados sobre a temática, tanto no Educação Profissional, quanto no Ensino Superior.

Para concluir, quanto aos aspectos teóricos e metodológicos do estudo, destaca-se que a triangulação nas fontes de dados da pesquisa, que é uma necessidade em Estudos de Caso, indicou a pertinência na descrição da origem, motivação e implementação do *Mentoring*, tendo sido coletados relatos que dialogaram entre si e permitiram uma compreensão mais detalhada da experiência. O referencial teórico do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo colaborou para a compreensão da especificidade do fazer docente e do conhecimento necessário para a prática pedagógica do bom professor de Enfermagem, tendo sido explicitado o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos que o professor novato vivencia para a construção de sua sabedoria prática docente.

REFERÊNCIAS

ABELL, S. K. Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? **Int. J. Sci. Educ.**, v. 30, n. 10, p. 1405-1416, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09500690802187041>>. Acesso em: 23 jan 2015.

BACKES, V. M. S. et al. Expressão do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-810, jul/set 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000300029&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan 2014.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**, v. 19, n. 2, [8 telas], mar/abr 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em: 18 dez 2011.

BIELER, D. What New Teachers Want from Colleagues. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 46-49, 2012. Disponível em:<<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 48. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006. 116p.

COCHRAN, K. et al. Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Chicago, April 3-7, 1991. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340683.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2015.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S. Beyond solo teaching. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 10-16, 2012. Disponível em: <<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, et al. **Do sonho à realidade**: 50 anos da Escola de Enfermagem de Natal. Natal, RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

GROSSMAN, P.; DAVIS, E. Mentoring that fits. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 54-57, 2012. Disponível em: <<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. Scan. **J. educ. res.**, v. 31, n.2, p. 59-70, 1987. Disponível em: <<https://teachsource.files.wordpress.com/2013/05/gudmundstoddir-shulman-1987.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2012.

HATTIE, J. **Teachers Make a Difference**: What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. 2003. Disponível em: <<http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>>. Acesso em: 10 jan 2015.

INGERSOLL, R.; STRONG, M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. **Rev. Educ. Res.**, v.81, n.2, p. 201-233, 2011. Disponível em: <http://repository.upenn.edu/gse_pubs/127>. Acesso em: 05 jan 2015.

MADEIRA, M.Z.A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. bras. enferm.**, v. 60, n. 4, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008>. Acesso em: 10 out 2013.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos fortes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2005. 98p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2013. (livro eletrônico).

MUSANTI, S.; PENCE, L. Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. **Teach. educ. q.**, Winter, 2010. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ872650>>. Acesso em: 07 jan 2015.

REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P.; MIZUKAMI, M.G.N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cad. Pesq.**, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200009>>. Acesso em: 03 jan 2015.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

SCHERER, M. The Challenges of Supporting New Teachers. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 18-23, 2012. Disponível em: <<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

SCHON, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SEE, N.L.C. Mentoring and Developing Pedagogical Content Knowledge in Beginning Teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 123, p. 53-62, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1397>>. Acesso em: 10 jan 2015.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educ. Res.**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/math_articles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf>. Acesso em: 10 out 2012.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harv. educ. rev.**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 10 out 2012.

SHULMAN, L.S.; SHULMAN, J. How and what teachers learn: a shifting perspective. **J. curric. stud.**, v.36, n.2, p. 257-271, 2004. Disponível em: <http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_How%20and%20What%20Teachers%20Learn_%28JrCurriculumStudies_2004%29.pdf>. Acesso em: 07 jan 2015.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a ótica de Lee Shulman**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TURNER-BISSET, R. **Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession**. New York: Routledge, 2012. (electronic book)

VESCIO, V.; ROSS, D.; ADAMS, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. **Teach. teach. educ.**, v. 24, p. 80–91, 2008. Disponível em: <doi:10.1016/j.tate.2007.01.004>. Acesso em: 10 jan 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

6.3 MANUSCRITO 3:

Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos de professores da Educação Profissional em Enfermagem

Lauriana Medeiros Costa Santos
Vânia Marli Schubert Backes

Resumo

O artigo objetiva analisar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, em diferentes momentos da trajetória profissional, quanto ao professor experimentado e intermediário. Estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, com duas docentes de uma escola pública federal do nordeste do Brasil, tendo também a participação de estudantes. Os dados foram coletados de outubro de 2013 a setembro de 2014, e analisados com base na proposta operativa de Minayo. Os resultados foram categorizados nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, elaborado por Shulman: Compreensão, Transformação, Ensino, Avaliação, Reflexão e Nova Compreensão. O estudo demonstrou a compreensão e a implementação da ação pedagógica orientada pela concepção de formação humana, integrando questões éticas, relacionais, emocionais e técnicas para a aprendizagem do cuidado em Enfermagem e Saúde na disciplina de Semiotécnica em Enfermagem.

Descritores: Enfermagem; Docentes; Ensino; Educação Técnica em Enfermagem; Prática do docente de enfermagem.

Expression of Pedagogical Content Knowledge in the Reasoning Model and Teachers' Pedagogical Action of Nursing Professional Education

Abstract

The research analyzes Pedagogical Content Knowledge of Professional Education Teachers in Nursing Technical Level, in the steps of

Reasoning Model and Pedagogical Action, at different times of the professional career, in relation to the experienced teacher and intermediate experienced teacher. Multiple cases study with a qualitative approach along with two teachers from a federal public school in northeastern Brazil, and also, with students' participation. Data were collected from October, 2013 to September, 2014 and analyzed through Minayo's operational proposal. Results were categorized in the stages of Reasoning Model and Pedagogical Action, prepared by Shulman: Understanding, Manufacturing, Education, Evaluation, Reflection and New Understanding. The paper demonstrated understanding and implementation of pedagogical action oriented by human training concept and integrating ethical, relational and emotional issues, learning techniques for Nursing and Healthcare, in the subject of Physical Examination Techniques in Nursing.

Key words: Nursing; Teachers; Education; Nursing Technical Education; Nursing Faculty Practice.

Expresión del Conocimiento Pedagógico del Contenido en el Modelo de Raciocinio y Acción Pedagógica de los Profesores de Educación Profesional en Enfermería

Resumen

El objetivo del artículo es analizar el Conocimiento Pedagógico del Contenido de los profesores de Educación Profesional de Nivel Técnico en Enfermería en las etapas del Modelo de Raciocinio y Acción Pedagógica, en los diferentes momentos de la trayectoria profesional, en relación al profesor con mucha experiencia y al profesor con experiencia intermedia. Estudio de casos múltiples y con un abordaje cualitativo, con dos docentes de una escuela pública federal del nordeste del Brasil y junto con la participación de los estudiantes. Los datos fueron obtenidos entre Octubre del 2013 y Septiembre del 2014, y fueron analizados en base a la propuesta operativa de Minayo. Los resultados fueron categorizados en las etapas del Modelo de Raciocinio y Acción Pedagógica elaborado por Shulman: Comprensión, Transformación, Enseñanza, Evaluación, Reflexión y Nueva Comprensión. La investigación demostró la comprensión e implementación de la acción pedagógica orientada por la concepción de la formación humana, integrando los temas éticos, relacionales, emocionales y técnicas para el

aprendizaje del cuidado en Enfermería y Salud, en la disciplina de Semiotécnica en Enfermería.

Descriptor: Enfermería; Docentes; Enseñanza; Educación Técnica en Enfermería; Práctica del docente de enfermería.

INTRODUÇÃO

O artigo discute a temática da prática docente em Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, analisando o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos do bom professor, conforme são identificados pelos estudantes, tendo sido estudados os casos de duas docentes, uma com mais de 15 anos de docência, considerada na pesquisa como docente experimentada, e uma com experiência entre 06 e 14 de ensino, considerada de experiência intermediária.

A prática docente tem sido estudada por Shulman (1987), considerando o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo como o tipo de conhecimento específico do bom professor que, na ação pedagógica, integra matéria e didática para tornar o conteúdo compreensível ao estudante, mobilizando as demais categorias do Conhecimento Base para o Ensino, tal como o conhecimento do currículo, dos alunos, do contexto educativo e dos objetivos e finalidade educacionais (SHULMAN, 1987). Portanto, é o tipo de conhecimento que expressa a *expertise* docente em uma área de ensino e tem se constituído em um referencial, elaborado pelo educador Shulman e seus colaboradores, que tem colaborado para a compreensão tanto da sabedoria da prática docente, quanto do processo de construção dessa sabedoria e das fontes de conhecimento (SHULMAN, 1986; HATTIE, 2003; TURNER-BISSET, 2012).

O CPC é um tipo de conhecimento que integra, de forma sinérgica, as demais categorias do Conhecimento Base, logo, a discussão sobre a sua expressão na prática pedagógica não deve ser feita de forma fragmentada ou desconexa entre as categorias do Conhecimento Base para o Ensino, sendo esse um dos desafios para a pesquisa na área (ABELL, 2008). Com base nessa prerrogativa, buscou-se realizar uma análise sobre a expressão do CPC dentro da dinâmica do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, no qual o ensino tem início com um ato de razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com a ação educativa e logo é objeto de reflexão até que o processo

possa reiniciar-se, sendo descrito nas seguintes etapas: Compreensão, Transformação, Ensino, Avaliação, Reflexão e Nova Compreensão (SHULMAN, 1987). Na dinâmica desse Modelo, é demonstrado o raciocínio operado pelo professor na construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, com o intuito de tornar ensináveis os conteúdos de um campo disciplinar, como também a maneira como esse conhecimento é aplicado no processo de ensino-aprendizagem (SHULMAN, 1987).

As etapas Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicas estão sempre em constante interação, possibilitando ao professor o aprendizado contínuo, desde a formação inicial até a educação permanente, sendo necessário elucidar que: a *Compreensão* faz referência à necessidade de que o professor compreenda os objetivos, a estrutura da matéria e as ideias de dentro e de fora da disciplina; a *Transformação* do conteúdo em algo ensinável é uma ação didática em que o docente prepara o conteúdo a ser ensinado, analisa as melhores formas de representação, seleciona a modalidade de ensino que será desenvolvida e adapta esse repertório às características dos alunos; o *Ensino* é o momento em que, na interação com o estudante, será estimulada a aprendizagem, sofrendo a influência de fatores como direção, apresentação e interação; a *Avaliação* é ação de verificar a compreensão dos alunos durante o ensino interativo, como também, avaliar o próprio desempenho docente; a *Reflexão* sobre ação didática é o momento em que o docente revisa, reconstrói, representa e analisa, criticamente, seu desempenho e o da classe, fundamentando as explicações em evidências, construindo subsídios para construir uma *Nova Compreensão* dos objetivos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo, consolidando novas maneiras de compreender e aprender com a experiência (SHULMAN, 1987).

Especificamente sobre o *Ensino*, são analisados indicadores do ensino interativo desenvolvido que colaboram para a aprendizagem: organização e manejo do grupo em aula; interação com os alunos; trabalho grupal; empatia didática; humor; uso de analogias; utilização de exemplos para ilustrar ou mostrar situações representativas daquilo que o docente intenta ensinar; aplicação de histórias anedóticas com relatos para reforçar as explicações ou motivar os estudantes; conflito cognitivo; diálogo reflexivo para explicitar o procedimento com o que os docentes estão trabalhando; explicitação de pensamento *experto*, exemplificando, em aula, o modelo cognitivo utilizado pelo docente; formulação de perguntas com o uso diverso da interrogação didática; transferência, para relacionar o conteúdo com aspectos e questões de

atualidade e com a futura prática profissional; uso de padrões perceptivos para, por exemplo, detectar dificuldade de compreensão dos estudantes; integração disciplinar, estabelecendo a relação do conteúdo com a disciplina e o currículo; ensino por descobrimento ou indagação (BACKES, 2009).

Dessa forma, o artigo tem como objetivo: Analisar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, em diferentes momentos da trajetória profissional, quanto ao professor experimentado e intermediário.

Shulman afirmava, já nos anos de 1980, que a agenda de investigação para os anos futuros consistia em coletar, analisar e interpretar os conhecimentos práticos de professores a fim de criar uma bibliografia de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas, de forma a valorizar a sabedoria da prática docente, como também, preservar a memória da docência enquanto fazer e profissão (SHULMAN, 1987).

No Brasil, os estudos são recentes, os quais, na área da saúde, tematizam o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos e o CPC da docência na Educação Física, Enfermagem, Medicina e Odontologia, havendo um estudo sobre a Educação Profissional em Enfermagem, portanto são necessárias pesquisas sobre o ensino nessa área (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012; SOUZA, 2013; BACKES et al., 2013).

Dessa forma, almeja-se, com a presente pesquisa, construir dados para ampliar a compreensão sobre a sabedoria da prática docente na Educação Profissional em Enfermagem, e em extensão para o ensino em Enfermagem e Saúde, como também trazer subsídios para colaborar com a valorização do fazer docente e de sua história.

METODOLOGIA

Delineou-se um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, uma vez que o estudo de caso é o tipo de pesquisa aplicado quando se busca compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas da vida real, meta compreensiva que fundamenta a abordagem qualitativa (YIN, 2005; MINAYO, 2006).

A escolha do caso é sempre realizada de forma intencional, uma vez que ele não representa a amostra de uma população (YIN, 2005). Dessa forma, a seleção dos casos aconteceu a partir de resultados de uma enquête realizada com estudantes dos dois últimos períodos do Curso Técnico em Enfermagem de uma escola pública federal de Educação Profissional em Enfermagem, situada no nordeste brasileiro, sendo 25 estudantes do quarto período e 20 estudantes do quinto período, que indicaram quem consideravam ser um bom professor e qual o motivo dessa escolha. A partir dos resultados, foram selecionados os mais citados, sendo uma professora com experiência intermediária (06 a 14 anos de docência) e uma professora experimentada (acima de 15 anos de docência), as quais foram contatadas, receberam informações sobre a pesquisa e aceitaram ter sua prática profissional estudada.

As diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos foram respeitadas, conforme estabelece a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466/12. O estudo obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o protocolo n. 412.492 e CAAE n. 20735213.8.0000.0121.

Todos os participantes da pesquisa registraram anuência em participar do estudo, assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O anonimato foi preservado, pela pesquisadora, por meio do estabelecimento de: códigos com números e letras para os 45 estudantes do Curso Técnico em Enfermagem que responderam, por escrito, à enquête, em que o primeiro número, 4 ou 5, representa o período do curso, a letra “p” refere-se à palavra período e o número final identifica a ordem sequencial do formulário; codinomes de pedras preciosas para os que foram entrevistados, tanto as professoras, Safira (professora intermediária - 7 anos de docência) e Esmeralda (professora experimentada - 40 anos de docência), quanto os 9 estudantes do quarto período - Citrino, Ônix, Diamante, Cristal, Jade, Ágata, Jaspe, Ametista e Topázio.

A coleta de dados, desenvolvida no período de outubro de 2013 a setembro de 2014, foi implementada com triangulação de técnicas, para aprofundar a compreensão sobre o fenômeno, e a análise foi realizada de forma concomitante, possibilitando direcionar cada etapa para atingir a meta compreensiva do estudo (YIN, 2005; MINAYO, 2006). No segundo semestre de 2013, foram realizadas as seguintes atividades: entrevista individual aberta autobiográfica, com cada docente, tendo duração média de cinquenta minutos, para discutir sobre as fontes de conhecimento; observação não participante, com registro em diário de

campo e gravação de áudio e vídeo, de sessões de aula das professoras nas disciplinas Semiotécnica em Enfermagem I e II, tendo registrado oito sessões da professora Safira (seis sessões em Semiotécnica I e duas sessões em Semiotécnica II) e seis sessões da professora Esmeralda (quatro sessões em Semiotécnica I e duas sessões em Semiotécnica II), com duração média de três horas; entrevista coletiva aberta com 9 estudantes do quarto semestre do Curso Técnico em Enfermagem, com duração de quarenta e dois minutos, para discussão mais detalhada sobre as características de cada professora. Nos meses de julho a setembro de 2014, houve entrevista individual semiestruturada com cada professora para aprofundar a discussão sobre a expressão do CPC, observado nas sessões de aula, com duração média de uma hora. Buscou-se, também, coletar, em documentos, dados para colaborar na compreensão sobre o Curso, tendo sido consultado o Projeto Pedagógico do Curso (documento primário) (UFRN, 2009).

Os dados foram organizados, transcritos e transportados para a ferramenta tecnológica de análise de dados qualitativos ATLAS-Ti, versão 7.1.8. A análise dos dados seguiu a proposta operativa de Minayo (2006), constando de uma primeira fase exploratória do material e uma segunda fase interpretativa, que é organizada nas etapas de ordenação dos dados, classificação dos dados, análise final e construção do relatório de pesquisa. Da análise dos dados, emergiram três categorias centrais, sendo apresentados, nesse artigo, os dados da categoria “Expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos”, que descrevem como o CPC de cada professora é manifestado nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, que são: *Compreensão, Transformação, Ensino, Avaliação, Reflexão e Nova Compreensão*. A apresentação e discussão dos resultados seguiu a orientação teórica do referencial Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, tendo os resultados também sido discutidos com outros estudos sobre CPC, didática e docência em Saúde e Enfermagem.

RESULTADOS

A coleta de dados sobre a expressão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo das professoras Esmeralda e Safira, nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, aconteceu referente às atividades pedagógicas em Semiotécnica em Enfermagem, área na qual trabalham juntas e foram destacadas pelos estudantes, que no Curso Técnico em Enfermagem, cenário do estudo, está presente em dois

Módulos, conforme o Projeto Pedagógico: Semiotécnica em Enfermagem I, carga horária de 170 horas, ofertada no primeiro período, integrando o Módulo II, área de Fundamentos de Enfermagem, sendo a única unidade curricular que é pré-requisito; e Semiotécnica em Enfermagem II, unidade curricular com 40 horas, ofertada no quarto período, compondo o Módulo III, área de Assistência a Cliente Graves, a qual precede o quinto e último período do curso, no qual há a vivência do Estágio Supervisionado (UFRN, 2009). Dessa forma, foi possível colher evidências sobre o CPC no ensino da Semiotécnica em Enfermagem em diferentes momentos da formação.

A professora Esmeralda, docente há 40 anos, destacou, em vários momentos das entrevistas, a sua paixão pela enfermagem e pela docência, como também a sua predileção pelo ensino na área de Semiotécnica em Enfermagem, dentre as que atua, a qual se dedica há 36 anos, 20 anos na Graduação em Enfermagem e 16 anos na Educação Profissional. Nas falas dos estudantes, essa afetividade também foi identificada no amor pelo ensino.

Demonstrou a *Compreensão* da história do desenvolvimento do ensino na área, citando reformas e reestruturas curriculares das quais havia participado, no cenário local e nacional, que lhe ajudaram a compreender e defender a importância da disciplina no currículo e na formação profissional, como também, a necessidade de que haja a participação ativa do estudante, de que o ensino seja referenciado por uma pedagogia crítica e uma concepção de cuidado humano, evitando-se a abordagem conteudista e descontextualizada da Semiotécnica em Enfermagem como ensino de procedimentos.

[...] no processo ensinar-aprender, o professor não pode se considerar só dono do saber, nem ter essa educação bancária, como Paulo Freire coloca [...] O aluno tem que participar, porque ele tem conhecimento [...] e o ensino da Semiotécnica não pode ser só procedimento por procedimento, nós temos que contextualizar a anatomia, a fisiologia, as questões psicológicas [...] mesmo a carga horária sendo menor, em relação ao ensino de Graduação [...] mas o aluno da Educação Profissional tem que ter essa contextualização bem feita (Esmeralda).

Afirmou que busca manter-se atualizada, especialmente, para favorecer a construção do conhecimento do conteúdo e das questões

pedagógicas, e nestas, em especial, buscou aprimoramento específico, tendo realizado: Licenciatura em Enfermagem, Mestrado Acadêmico em Enfermagem para estudar questões relacionadas à contribuição do laboratório de enfermagem para a aprendizagem estudantil, Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem e Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na Semiotécnica em Enfermagem I, destacou a necessidade da organização das estratégias de ensino-aprendizagem em um sentido crescente de complexidade, desde o conhecimento prévio do aluno até a vivência da prática de enfermagem. Na Semiotécnica em Enfermagem II, defendeu que seja estimulado o pensar crítico sobre o fazer e os conhecimentos construídos na formação, para a sua reconstrução e aprofundamento.

Na Semiotécnica I, em medicação, por exemplo, eu explico: “nós vamos ter aula dialogada, ele vai ler, ele vai ver uma figura, eu vou fazer para ele ver e depois ele vai praticar”. [...] são vários passos do mais simples até o mais complexo, que é o que ele tem mais medo, que é no momento de praticar. E ele ainda faz primeiro no manequim. [...] Então, tudo o que eu já estudei, da própria dissertação, das próprias especializações indicam que esse aluno precisa trabalhar essa emoção [...] Quando chega a Semiotécnica II, por exemplo, no aprofundamento sobre comunicação, ele faz esse registro de enfermagem, depois vai para o texto teórico, para ver o que é que tem e se está produzindo um registro correto. E aí se questiona: “Ele precisa refazer?” E mesmo fazendo isso, alguns precisam refazer, então a gente sempre gosta de dar o retorno, para que, realmente, ele aprenda, porque ele já está em um momento de algumas reflexões, esse aluno já está quase profissional, então ele não pode fazer as tarefas somente o que o professor manda, tem que refletir (Esmeralda).

No planejamento da ação pedagógica, etapa de *Transformação*, evidenciou-se que integra as categorias do Conhecimento Base para o

Ensino com o objetivo de construir estratégias de ensino-aprendizagem, que estimulem o aluno a gostar de aprender.

O papel do professor é conseguir que o seu aluno aprenda e goste de aprender, goste da metodologia [...] porque, quando você gosta, aprende com mais facilidade, também quando associa teoria à prática [...] Então, eu fico sempre procurando a melhor forma para o aluno aprender [...] desde o planejamento, leio vários autores, estabeleço os tópicos principais e já vou pensando na forma de ter o retorno do aluno [...] e como eu acredito que o ensino tem que ser diversificado, faço a aula dialogada, contextualizo os tópicos, mas coloco atividades para que o aluno fale, leia, construa. Acho importantíssimo! (Esmeralda).

Descreveu vivenciar a etapa *Transformação* em intrínseca relação com a *Reflexão* sobre as suas experiências anteriores, especialmente da convivência com os alunos, com os quais colheu evidências sobre as formas mais adequadas para promover a aprendizagem e os pontos de dificuldade, tanto teórico quanto prático. Essa adaptação do conteúdo, da etapa de *Transformação*, continua no *Ensino*, conforme vai tendo a oportunidade de conhecer as características de cada turma e dos alunos individualmente.

No desenvolvimento do *Ensino*, objeto da observação não-participante, Esmeralda contextualizou o tema na unidade curricular, no currículo e na realidade profissional, demonstrou uma rica organização mental do conteúdo, que era discutido com profundidade, citando os autores, respondendo aos questionamentos dos estudantes, exercendo um diálogo reflexivo e explicitando seu pensamento *experto*. Movimentou-se bastante em sala de aula e permaneceu sempre próxima aos estudantes, chamando-os pelo nome. Aplicou a empatia didática e estimulou a participação em variadas estratégias de ensino-aprendizagem, as quais eram diversificadas para o mesmo conteúdo, em cada unidade curricular, e entre as unidades de Semiotécnica I e II.

Verificou-se que o ensino tinha início com estratégias que favorecessem a reflexão do estudante sobre a importância do aprendizado do conteúdo e sua aplicação prática, como uma dinâmica, um texto reflexivo, um filme ou a resolução de situação-problema. Seguiu com a teorização, por meio de leituras, exposição dialogada com

interrogação didática e rodas de discussão. Continuava com o retorno à prática, por meio de resolução de exercícios, novas discussões, demonstração e aula prática. Observou-se também que, diversas vezes, Esmeralda enriqueceu as aulas com exemplos e histórias, que, muitas vezes, trouxe por escrito, e fotos de procedimentos que a retratavam executando as ações de cuidado, demonstrando a preocupação com a escolha dos melhores exemplos e o uso da criatividade no seu CPC.

Na *Avaliação* da aprendizagem, demonstrou refinado conhecimento dos alunos, que afirmou buscar construir o mais precocemente possível para identificar dificuldades de aprendizagem e oferecer suporte em conformidade com as necessidades educacionais.

[...] a gente tem essa certeza de que os alunos aprendem em tempos diferentes, são todos iguais como pessoas, mas é importante que ele se sinta acompanhado [...] e quando a gente chega lá, na prática, eu já sei quem tem mais dificuldade, porque ele passou por mim na aula de laboratório [...] Olhe, na primeira prática do aluno, que é a de sinais vitais, eu vou olhando o aluno e dizendo: "Esse vai ter mais dificuldade, esse não vai ter". Eu acho que é pela experiência de ensino. E raramente eu erro. Eu não digo ao aluno, lógico, mas eu vou ter mais cuidado com esse aluno, vou dar mais atenção (Esmeralda).

Nesse sentido, ressaltou a necessidade do bom relacionamento entre professor e aluno e o reconhecimento das questões emocionais que permeiam o processo de aprendizagem, especialmente, nessa área, que introduz o estudante na prática do cuidado.

[...] eu tenho uma afetividade muito grande e respeito pelos alunos [...] tento exercer esse processo ensinar-aprender tudo como forma de facilitar a aprendizagem [...] também sou exigente, mas sabendo conversar [...] até o tom da minha voz eu me polio para que seja calmo, paciente [...] porque esse aluno precisa disso para ele conseguir se desenvolver [...] se você for ríspido com o aluno que está iniciando, vai passar um branco, alguns chegam até a desmaiar, então ele não vai conseguir ou vai conseguir com muita dificuldade [...] e sempre eu peço para eles

fazerem a autoavaliação e a avaliação da professora, do campo de prática [...] Eu não tenho medo de o aluno me avaliar, porque eu quero sempre o melhor para ele (Esmeralda).

Discutindo sobre a prática pedagógica de Esmeralda, os estudantes destacaram o domínio do conteúdo, a maneira simples e compreensível de ensinar, a preocupação em manter-se atualizada, a segurança, a ética, a paciência, a afetividade na relação interpessoal, o compromisso, a responsabilidade, o exemplo profissional e a forma respeitosa e atenta com que foram estimulados a aprender.

Em meu ponto de vista, é modelo em mestre de enfermagem, porque ela desempenha a orientação com carinho e imenso conhecimento técnico, sendo assim o exemplo de professor, que é aquele que consegue em suas aulas transmitir a verdadeira essência do conhecimento e do exercer a profissão de forma correta e gratificante (estudante 4p23).

[...] foi de fundamental importância em minha formação, talvez por ter me ensinado uma das matérias que mais tive dificuldade, que foi Semiotécnica, pois me apoiou e não desistiu de mim, além de agir com responsabilidade e paciência com os seus alunos (estudante 5p14).

Eu acho que, também, essa facilidade, que ela tem de ensinar e que a gente tem de aprender com ela, é justamente pela facilidade que ela tem de lidar com a gente [...] a gente vê que ela tem amor pelo que ela faz, amor de ensinar a gente (Diamante).

Nas discussões sobre a *Reflexão* e a *Nova Compreensão*, afirmou que busca aperfeiçoar a sua prática continuamente, refletindo e buscando construir mudanças para evitar que seu fazer torne-se rotineiro e acrítico. Ressaltou que, com a maturidade, tem ficado mais tolerante e valorizado cada vez mais as questões emocionais envolvidas na aprendizagem. Dessa forma, diminuiu a rigorosidade no *Ensino* e na *Avaliação* das atividades práticas, *Transformação* que requereu o rompimento com o tradicional rigor presente na história do ensino de enfermagem.

A professora Safira, docente há 7 anos, ressaltou, nas entrevistas, a paixão pelo ensino de Semiotécnica em Enfermagem e a importância da área na formação em enfermagem, *Compreensão* que tem construído desde seu período como enfermeira na área hospitalar, por ter atuado por 15 anos no cuidado intensivo ao adulto e na gerência de enfermagem, período no qual verificou como as deficiências no aprendizado da Semiotécnica interferem na qualidade do cuidado em Enfermagem.

[...] eu tive tanto problema no meu período de enfermeira assistencial com as técnicas básicas da enfermagem [...] com pessoas que chegavam para trabalhar que não sabiam verificar sinais vitais, não sabiam administrar medicação subcutânea [...]. Então, eu estava sempre preparando aulas. [...] Quando eu passei para a gerência de enfermagem, foi uma das minhas maiores preocupações, era o preparo das equipes. [...] Então, pela importância que eu percebia lá, do peso que a Semiotécnica tem para um bom profissional de enfermagem, é que realmente eu me dedico a ela. É uma paixão antiga (Safira).

Destacou que o docente é um facilitador do processo de aprendizagem e que a formação do Técnico em Enfermagem deve promover a reflexão sobre as questões éticas, relacionais e técnicas do cuidado, em uma perspectiva de formação humana integral.

O Técnico em Enfermagem precisa ter o relacional muito bem elaborado e a questão técnica [...] também, é importante saber o que é que eles vão fazer e, mais ainda, saber a importância desse trabalho [...] para ele não só fazer porque pensa: “Essa atribuição, aqui, é minha”. É necessário pensar: “Qual é a importância desse trabalho ser bem feito? Em que ele vai contribuir nesse contexto maior?” [...] e esse processo de formação ele é encantador, quando você percebe a transformação na pessoa [...] porque você está preparando pessoas para elas viverem, você não está preparando apenas profissionais [...] É uma pessoa que já existe e que vai se agregar a ela um conhecimento

profissional, mas que se ela não crescer como pessoa dentro daquele processo de educação, esse profissional não vai ser tão bom como ele poderia ser. Então, isso para mim hoje é extremamente claro (Safira).

Afirmou sentir mais segurança no conhecimento do conteúdo técnico e do contexto profissional, no início da sua trajetória docente, e dificuldades com as questões pedagógicas, do conhecimento do currículo, dos contextos e dos objetivos educacionais, tendo buscado, em leituras, a superação desse desafio, como também, nas oportunidades de aprendizagem com docentes experimentados, tal como sua orientadora do Mestrado Acadêmico em Enfermagem, e duas colegas *experts* no ensino de Semiotécnica em Enfermagem da Escola em que atua, sendo uma delas a professora Esmeralda, e a participação em oficinas e cursos na área pedagógica, promovidos pela instituição.

Safira afirmou que é essencial conhecer as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes para favorecer a aprendizagem significativa, estimulando a participação em estratégias de ensino-aprendizagem que aproximem a teoria da realidade profissional, promovam o desenvolvimento da empatia no cuidado humano e na necessidade de construir boas relações interpessoais para favorecer a qualidade do cuidado em saúde.

[...] geralmente é interessante você passar, enquanto profissional e ainda como estudante, pela experiência que você vai provocar no outro [...] porque isso dá uma sensibilidade e um significado muito melhor [...] Por exemplo: nas aulas de medicação, algumas pessoas dizem: “Eu gosto de furar, mas eu não gosto de ser furada”. Mas, e a experiência que você está provocando na outra pessoa? Quando você tem uma ideia dessa experiência, com certeza, você vai ter uma atenção maior no procedimento, porque você sabe, minimamente, a dor que aquilo está provocando, seja a dor física, seja a dor emocional [...] sempre também discuto a questão relacional [...] Porque muito para além da técnica, esse relacionamento dentro da equipe de enfermagem é o fundamental. Então, uma técnica você realiza 5 vezes, às vezes uma mais difícil, 10 vezes, e você já tem uma certa segurança. Agora,

o relacional dentro de uma equipe, no contexto em que profissionais precisam de outros profissionais para trabalhar, isso é a parte mais difícil [...] e dificuldades, nesse relacionamento, vão acabar dificultando lá no cuidado com essa pessoa (Safira).

Demonstrou compreender que a Semiotécnica em Enfermagem I é o momento da formação em que o estudante é inserido no estudo teórico e prático sobre o cuidado humano em Enfermagem e Saúde, e a Semiotécnica em Enfermagem II é a ocasião em que ele deve ser estimulado à reflexão para aprofundar esses conhecimentos, reconstruí-los e construir novos, por exemplo, quanto ao cuidado com o paciente grave.

Dessa forma, no planejamento da ação pedagógica, etapa *Transformação*, destacou que, inicialmente, revisa a literatura teórica sobre o conteúdo, buscando a *Compreensão* sobre os aspectos centrais do tema, o contexto histórico, as aplicações práticas e as inovações da área para construir estratégias que favoreçam a aprendizagem de forma contextualizada. Esse processo tem continuidade no desenvolvimento do *Ensino*, quando, por meio da interrogação didática, explora os conhecimentos e experiências prévios dos estudantes, adaptando o planejado à característica dos estudantes, de forma que integra *Transformação*, *Ensino* e *Avaliação*.

Nas sessões de *Ensino*, objeto da observação não-participante, Safira contextualizou o tema na unidade curricular, no currículo e na prática profissional, demonstrou domínio de conteúdo e um ensino interativo baseado no diálogo e na empatia didática. Exerceu, constantemente, a interrogação didática e o conflito cognitivo, conduzindo as discussões a partir dos conhecimentos dos estudantes, retomando-os e aprofundando-os durante e ao final da exposição dialogada, estratégia que foi intensificada na Semiotécnica em Enfermagem II. Chamou os alunos pelo nome e motivou a participação nas discussões, dinâmicas, demonstrações e aulas práticas. Com humor e utilizando uma habilidosa capacidade para contar histórias e contextualizar os conteúdos, conferiu leveza à ação pedagógica, inclusive no estudo de temas que envolvem maior carga emocional, como o processo morte/morrer. Utilizou slides, figuras e vídeos com as exposições dialogadas, como também, vivências no laboratório de enfermagem, tal como o banho no leito ser realizado por dois estudantes em um colega de turma.

Em uma aula prática sobre sinais vitais, conversou com a monitora da unidade curricular para construírem, em cartolina, a representação de um manômetro grande, no qual o estudante pudesse indicar os valores da pressão arterial que havia verificado, demonstrando a criatividade em seu CPC.

Foi verificada a importância da experiência, como enfermeira na área hospitalar, como fonte de CPC, em vários momentos das aulas, pois era comum ela fazer pequenas pausas e fechar os olhos, depois contar algo de sua experiência. Quando questionada sobre essa característica, a professora afirmou que não tinha consciência de que fazia essas pausas, mas que, certamente, a todo momento, enquanto discute um tema, transforma as suas experiências em exemplos para favorecer a construção de significado para o aprendizado.

Na verdade, a grande maioria dos exemplos foram vividos, realmente, e me marcaram demais [...]. E eu penso que quando você conta esse exemplo, trazendo essa história, trazendo esse contexto, você vai facilitar o entendimento daquele conteúdo. E eu imagino que dá significado. Tudo que você vai fazer na vida precisa de significado. Se não tiver significado, aquilo ali não vai funcionar bem [...] porque se aquele aluno passa por Semiótica e ao final desse momento, que ele passou, que para mim é um lastro importante demais na enfermagem, aquilo ali não tem significado, possivelmente, esse aluno ele nem conclui o curso (Safira).

Evidenciou-se que, desde os primeiros momentos da unidade curricular, Safira busca conhecer os alunos para subsidiar a implementação das atividades de *Ensino* e *Avaliação* de forma individualizada, tendo afirmado que esse era um aprendizado que havia construído com as colegas experimentadas, que lhe conferiram suporte em seu período inicial no ensino, entre elas, a professora Esmeralda.

Até a frequência você faz olhando atentamente para os alunos, embora pudesse passar uma lista de assinatura. Por quê? (Pesquisadora)
[...] porque eu busco conhecer mesmo o aluno e conhecer as experiências deles naquele tema [...] porque saber quais as experiências daquelas pessoas, muitas vezes, redireciona até como você

vai trabalhar [...] também para ter uma aproximação precoce [...] e ajudar na formação dos grupos para as aulas práticas [...] porque o aluno, e não é o aluno só, nós como pessoas dessa estrada da vida, temos uma tendência muito grande a ter bengalas [...] alguém é o meu apoio. É isso para Semiotécnica em Enfermagem I [...] não deixa que aquela pessoa cresça. Quando você tira esse apoio, ele consegue desabrochar, e isso para o campo de prática é fundamental, para realmente o professor ter uma condição mais fidedigna de avaliação (Safira).

Discutindo sobre a prática pedagógica de Safira, os estudantes destacaram o domínio do conhecimento teórico e prático, a maneira simples e compreensível de ensinar, a humildade, a ética, a segurança, o bom humor, o compromisso com a formação permanente, a relação interpessoal permeada por sensibilidade e compreensão, e o estímulo à aprendizagem de forma contextualizada e ancorada na realidade profissional.

Durante as aulas teóricas e práticas, ela mostra ser uma professora que domina os dois lados da profissão, a teoria e a prática, transmite aos alunos uma segurança, explica a realidade sem utopia, auxiliando o aluno a desenvolver a profissão de Técnico em Enfermagem em qualquer lugar. É admirável, também, sua humildade, fala que não sabe e na próxima aula já traz a sua resposta ou estimula o aluno a pesquisa, sempre o orientando (Estudante 5p2).

[...] ela passa de uma forma muito simples o que ela gostaria de dizer e eu compreendo muito mais rápido [...] porque, também, ela está sempre trazendo o conteúdo para a nossa área da saúde [...] faz sempre essas conexões para um aprendizado mais fácil (Cristal).

[...] quando o aluno está errado, ela sabe corrigir o aluno de uma forma que o aluno não se sinta magoado, como nas aulas práticas de Semiotécnica em Enfermagem I [...] eu não sabia fazer registro de enfermagem [...] e ela ficava

direto mandando eu estudar, tanto que, no último dia, eu fiz sem precisar nem da ajuda dela (Diamante).

Afirmou que, por meio da *Avaliação* da aprendizagem do estudante, há um feedback sobre a sua ação pedagógica, colhendo evidências que estimulam a sua *Reflexão* contínua sobre o processo ensino-aprendizagem, subsidiando a construção de *Nova Compreensão* para aperfeiçoar o seu fazer docente no estímulo à aprendizagem do aluno.

Ressaltou que o aprofundamento no exercício profissional docente, as reflexões, o suporte pedagógico e emocional, que recebeu, e as leituras fizeram-na despertar para uma *Nova Compreensão* sobre seu papel na Educação Profissional, superando o enfoque tecnicista para construir uma concepção de formação humana que, para ser exercida, necessita integrar o conhecimento do conteúdo e da experiência profissional com o conhecimento pedagógico, dos alunos, do contexto, do currículo e dos objetivos educacionais. Dessa forma, a aprendizagem com colegas e com os alunos, as oportunidades mediadas pelo contexto institucional, a formação inicial para a docência, vivenciada no Mestrado, o estudo da literatura sobre educação, a sabedoria outorgada pela prática e a reflexão têm favorecido a construção de um CPC cada vez mais aprofundado e específico para o ensino da Semiotécnica em Enfermagem para o Curso Técnico em Enfermagem.

DISCUSSÃO

A análise do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, demonstrou que as docentes, em seu trabalho integrado na unidade curricular, adotam uma concepção de formação humana, *Compreensão* que é materializada em um processo ensino-aprendizagem que valoriza as questões éticas, relacionais, emocionais e técnicas envolvidas na aprendizagem. Dessa forma, demonstram compreender os objetivos, as finalidades e os valores do processo educativo expressos na legislação educacional da Saúde e da Enfermagem, lutando contra os riscos do tecnicismo e da fragmentação que o próprio nome da unidade curricular, Semiotécnica, poderia referir, e envidando esforços para trabalhar com vistas à formação humana, a qual deve ser a meta da instituição escolar e a contribuição dela para o desenvolvimento social (FREIRE, 2002, MATURANA, 2005; MORIN, 2005).

Com isso, implementam a *Transformação* de seus conhecimentos em maneira de operacionalizar o *Ensino* e a *Avaliação* de forma dialógica, centrando-se no processo de aprendizagem do estudante, dentro de sua especificidade individual, e assumindo a ação docente como mediadora da aprendizagem (FREIRE, 2002). Com isso, demonstram um CPC conformado por conhecimento do conteúdo, que é integrado ao conhecimento pedagógico, do currículo, dos alunos, dos objetivos e do contexto educativo.

Verificou-se que o aprendizado é estimulado no estudo dos temas de forma contextualizada, reflexiva, por meio de uma diversificação de estratégias, da relação entre teoria e prática, e de uma progressiva inserção na prática do cuidado em Enfermagem e Saúde para gerar uma aprendizagem significativa, algo que, segundo os estudantes, favorece o aprender, pois cada vez mais é inútil uma educação bancária, que deposita conhecimentos desconexos e fragmentados na mente do estudante e desconsidera os conhecimentos prévios como fonte para reconstrução e construção de conhecimentos (ZABALA, 1998; SCHON, 2000; FREIRE, 2005; MORIN, 2005; MENEGAZ, 2012).

A afetividade com relação à disciplina, à profissão, à docência e aos estudantes, expressa em palavras e ações pelas docentes, configura-se como uma atitude ética, dentre as características do bom professor, que é reconhecida e valorizada pelos estudantes e deixa marcas na memória educativa, dado, também, verificado em pesquisa sobre CPC na visão de estudantes do Ensino Superior em Saúde e na prática pedagógica de professores *experts* (HATTIE, 2003; MENEGAZ, 2012; MENEGAZ et al, 2014). Dessa forma, depreende-se porque esse processo educativo deixou marcas na história dos estudantes, fazendo com que, ao final do curso, a relação de convivência e aprendizagem, vivenciada no primeiro período da formação, continue a ser destacada na memória dos estudantes.

Contudo, querer bem aos educandos, muitas vezes, precisa ser um ato de coragem do professor, dentro das arraigadas concepções de defesa da impessoalidade no ensino como forma de prevenir atitudes protetoras e sentimentalistas, que repercutiriam em diminuição da exigência com o desempenho estudantil e prejuízo à aprendizagem (FREIRE, 2002; CORTELLA, 2014). Em sentido oposto, depreende-se que a afetividade expressa pelas docentes é um fator que motiva a construção de uma relação pedagógica permeada por diálogo e respeito aos saberes dos educandos, pois o amor é o fundamento do social, energia que motiva o agir humano para aceitação do outro como legítimo outro na convivência e na comunicação, integrando os aspectos

racionais e emocionais do humano na aprendizagem (FREIRE, 2002; 2005; MATURANA, 2005).

Demonstraram, outrossim, uma postura de humildade e de reconhecimento de seu inacabamento, denotando a consciência de si e uma consciência de mundo epistemológica, tipo de conhecimento que tem sido destacado nos recentes estudos sobre CPC, que as motiva a buscar diversificadas fontes para construção de conhecimentos e transformação de sua prática profissional, postura que, também, é considerada exemplar pelo estudante, que aprende sobre a necessidade da atualização permanente e do compromisso ético com a qualidade da educação (FREIRE, 2002; MORIN, 2005; MENEGAZ, 2014; CORTELLA, 2014; CANEVER, 2014). Evidenciaram um pensamento crítico e criativo sobre a sua prática e a aprendizagem estudantil, buscando criar inovações no ensino para favorecer o aprendizado (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Dessa maneira, as docentes revelam uma atitude de amorosidade e de compromisso, pois:

Em última instância, como todos amadores, no duplo sentido que a palavra carrega. Quer dizer que nós nunca estamos prontos dentro da nossa atividade, e que também precisamos ter amorosidade nessa relação. O que pode nos acontecer de pior no século XXI? É perdermos a condição de amorosidade. Mas não basta ter amorosidade para lidar no meio da Educação. Seja pai, mãe, professor, professora, responsável. É preciso ter uma amorosidade competente, porque uma amorosidade sem competência é mera boa intenção (CORTELLA, 2014, p. 40).

Verificou-se que a diversificação nas estratégias de ensino-aprendizagem denota a compreensão da natureza do conteúdo, do currículo, do processo de aprendizagem, da pedagogia, da característica dos estudantes e dos objetivos de aprendizagem, indicando que as docentes expressam um CPC específico e diversificado para o ensino na área, característica que é valorizada por estudantes da área da saúde, conforme pesquisa, uma vez que as turmas são diferentes e os alunos também, logo possuem maneiras diferentes de aprender (MENEGAZ, 2012). Os estudantes da saúde, na mesma pesquisa sobre o CPC

docente, indicaram desaprovar o ensino passivo, em que o professor apenas lê slides e não estimula a participação, a reflexão e a transferência do conhecimento para a realidade profissional (MENEGAZ, 2012).

O processo de ensino-aprendizagem configurou-se bastante elaborado e de execução plástica e livre de rigidez, respeitando as formas de aprender dos estudantes e a diversidade de conteúdos da disciplina, sejam de natureza factual, conceitual, procedimental ou atitudinal, pois ensinar não é o mesmo que aprender, uma vez a aprendizagem acontece no aluno e é realizada por ele (ZABALA, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2008; LIBÂNEO, 2013). Para operacionalizar essa ação, as docentes explicitaram a necessidade de conhecer os alunos e trabalhar o ensino conforme suas características, dentro de boa relação interpessoal, do diálogo e de uma pedagogia crítica, contudo, apenas a docente Esmeralda demonstrou adotar uma tendência pedagógica para subsidiar suas ações, uma vez que seu fazer estava coerente com a educação problematizadora, dado que indica seu domínio de conhecimento pedagógico (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Identificou-se que, conforme as docentes buscavam evidências sobre a compreensão do estudante, por meio da *Avaliação*, continuavam, no *Ensino*, o processo de *Transformação* de sua forma de *Compreensão* em maneira de ensinar, pois na expressão do CPC, motivado pela necessidade de ajudar o estudante a aprender, o docente busca a compreensão sobre como se organizam os temas e as questões da área disciplinar e constrói as melhores formas de representação e adaptação do tema com vistas ao seu ensino, respeitando a diversidade de interesses e de capacidades dos estudantes, (SHULMAN, 1987). Nesse processo, tornam cada vez mais específico e diversificado seu CPC, e constroem sua *expertise* na área do ensino, desenvolvimento que tem relação, mas não é determinado unicamente pelo tempo de docência, diferenciando, dessa forma, o professor *expert*, tanto do professor novato, quanto do professor experiente ou experimentado (HATTIE, 2003; TURNER-BISSET, 2012).

Relacionando a expressão do CPC das docentes com outros estudos da área e do ensino em Enfermagem, infere-se que o presente estudo corrobora com os achados das pesquisas com docentes experimentados e intermediários.

A professora Esmeralda, com 40 anos de docência em Enfermagem, assim como a professora Nancy, 25 anos de docência em Literatura Inglesa, o professor Harry, 37 anos de docência em Ciências

Sociais, e a professora Margarida, 25 anos de docência em Enfermagem, demonstra um estilo de ensino ativo e que promove alto grau de interação com os alunos, que são conduzidos a aprender dentro de marco conceitual de aprendizagem que construiu, seguindo um processo gradual de desenvolvimento que é compreendido em etapas, desde as ações de aproximação inicial com o tema, até o estudo aprofundado e aplicação à vida ou à realidade profissional (SHULMAN, 1987; GUDMUNSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; BACKES et al., 2013).

Nesse sentido, ressalta-se que a construção desse marco conceitual indica um conhecimento amplo e crítico do conteúdo e de sua transformação em conhecimento pedagógico do conteúdo, que possibilita a adoção de uma elaborada percepção situacional para operar mudanças no ensino que estão de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes e os objetivos de aprendizagem elaborados pela docente para cada etapa de desenvolvimento (SHULMAN, 1987; BACKES et al., 2013).

Esmeralda, Nancy e Harry, também, demonstram possuir um índice mental das principais obras e referenciais da disciplina, com os episódios chaves organizados mentalmente e segmentados para diversos fins pedagógicos, por isso, mesmo aplicando um igual referencial em turmas de níveis diferentes, utilizam, pedagogicamente, a obra com específicas exigências de compreensão para cada turma, indicando compreender o que é central e periférico, quais são os pontos de maior dificuldades no aprendizado do conteúdo e as formas mais indicadas para favorecer a aprendizagem (SHULMAN, 1987; GUDMUNSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; BACKES et al., 2013). Uma *expertise* construída na trajetória profissional com base em diferentes fontes de conhecimento e por meio de um processo de reflexão que antecede a prática pedagógica, acontece no ensino interativo e estende-se no momento após o ensino, quando o docente faz e analisa, retrospectivamente, o seu desempenho e os resultados dos estudantes para aprender com a experiência, reconstruir sua sabedoria da prática e construir novos conhecimentos (SHULMAN, 1987; SCHON, 2000; BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011; BACKES et al., 2013).

A professora Safira, com 7 anos de docência em Enfermagem, assim como a professora Rosa, com 10 na docência em Enfermagem, é uma professora de experiência intermediária proveniente da área assistencial que iniciou o estudo sobre a docência e a educação no Mestrado, o qual foi continuado na prática docente, a qual é alimentada

pelo *feedback* que colhem dos estudantes quando ao seu desempenho pedagógico que acontece com domínio de conteúdo e manejo participativo (BACKES, MOYÁ, PRADO, 2011). Contudo, há um diferencial na trajetória de Safira, que é representado pelo suporte pedagógico e emocional que recebeu em seu período inicial na docência por professoras experimentadas e *experts* no ensino da área, o qual favoreceu o desenvolvimento profissional e a transformação do conhecimento do conteúdo e da experiência profissional em conhecimento pedagógico do conteúdo, integrado com as demais categorias do Conhecimento Base para o Ensino que foi construindo.

Esse contexto de suporte para o desenvolvimento do CPC não foi vivenciado por outros professores novatos que tiveram o CPC estudado, tais como Chris, professor de Ciências Sociais, Collen, professora de Literatura Inglesa, e Hortênsia, professora novata no ensino de Enfermagem, que demonstraram dificuldade em situar o tema no currículo, compreender a disciplina como um todo e não por partes ou unidades, e desenvolver o ensino interativo continuamente. Nesse sentido, Chris e Collen evidenciaram que, nos aspectos que apresentavam carência no conhecimento do conteúdo, desenvolviam um estilo de ensino diretivo, centrado no professor e com pouco espaço para o diálogo, utilizando estratégias de ensino-aprendizagem para mitigar sua ansiedade e suprir suas deficiências, tais como aula expositiva de ritmo acelerado, sem espaços para perguntas, e filmes ou livros que substituíam a sua explicação do conteúdo (SHULMAN, 1987; GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005). Docentes novatos também apresentam dificuldade para compreender o currículo e operar estruturação do conteúdo para o ensino, fator que influencia a adoção da sequência de um livro texto como referencial para a organização da disciplina, em substituição a consciência de escolher os livros como suporte para a aprendizagem (SHULMAN, 1987; GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; GROSSMAN, 2005).

As descrições dos estudantes, quanto à prática pedagógica das professoras Esmeralda e Safira, permitiram inferir sobre a coerência entre o que dizem e fazem as docentes, assim como, sobre a força dos gestos com humanismo com os quais acolhem os estudantes em relações interpessoais de aprendizagem que remetem a relações de cuidado, ensinando sobre o cuidado humano e sobre as relações interpessoais com o próprio exemplo (FREIRE, 2002). Essas atitudes contrapõem-se a dados coletados em uma pesquisa brasileira com estudantes do Ensino Superior sobre seus sentimentos em relação à formação, a qual detectou a tendência para o desenvolvimento do conhecimento técnico e prático,

e uma desconsideração das questões emocionais da aprendizagem, fazendo com que os estudantes tecessem a crítica de que o holismo e a humanização, defendidos pelos professores, ficava restrito à teoria e ao cuidado com o paciente, pois a relação entre docentes e discentes era demarcada por distanciamento, falta de suporte para as elaborações de emoções e conflitos, além do pouco espaço para o diálogo (ESPIRIDIANO; MUNARI, 2004).

Portanto, na mesma realidade brasileira, podem ser detectadas diversas tendências na formação, o que reforça a necessidade de novos estudos para conhecer melhor a realidade nacional. Dessa forma, está cada vez mais fundamentada a defesa da formação humana integral na educação dos profissionais de Enfermagem, de forma a colaborar para a melhoria da atenção à saúde do povo brasileiro e com a construção de relações de cuidado baseadas na ética, no humanismo, na competência técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão do CPC das docentes, na Semiotécnica em Enfermagem, demonstrou a compreensão e a implementação da ação pedagógica orientada pela concepção de formação humana, integrando questões éticas, relacionais, emocionais e técnicas para a aprendizagem do cuidado pelo estudante da Educação Profissional em Enfermagem.

As professoras, que, integradas, atuam na Semiotécnica em Enfermagem, demonstraram respeito ao processo de aprendizagem individual do estudante, desde o planejamento do ensino, de forma gradual, inserindo o estudante no cuidado em Saúde e Enfermagem a partir da discussão dos novos temas, com base nas experiências e conhecimentos prévios, seguindo com a teorização, estudo detalhado das ações de cuidado dentro do relacionamento terapêutico, discussão e análise de exemplos para trabalhar a relação entre teoria e prática, seguindo com a demonstração da prática de enfermagem e introdução gradual nas atividades de cuidado, desde o laboratório até o serviço de saúde.

Ação cuidadosa de ensino é realizada em articulação com a avaliação da aprendizagem dos estudantes e do desempenho docente, as quais fundamentam a reflexão sobre o processo pedagógico para favorecer a construção de uma nova compreensão sobre como os estudantes da Educação Profissional em Enfermagem aprendem a Semiotécnica para o cuidado com o ser humano de forma integral, ética e tecnicamente competente.

Quanto às questões metodológicas da pesquisa, evidenciou-se que a adoção da triangulação de diversas fontes de dados permitiu coletar dados sobre a expressão do CPC docente nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, tendo em vista que é um conhecimento prático expresso na dinâmica do trabalho pedagógico, desde o seu planejamento até a sua conclusão, contudo, muitas vezes, por ser de natureza tácita, torna-se difícil a descrição pelo professor, por isso a observação da sua vivência na prática pedagógica é essencial. Também, mostrou-se relevante a compreensão desse CPC com base na visão do estudante, que, adicionalmente, demonstrou a coerência entre o que dizem e fazem as docentes que tiveram sua prática pesquisada.

Com base na riqueza dos dados coletados, compreende-se que uma das limitações do presente artigo está na descrição detalhada da etapa *Ensino*, observada na prática pedagógica das docentes, haja vista as normas de publicação. Contudo, o conjunto das evidências permitiram destacar os elementos mais fortes do CPC em ação.

No que diz respeito ao referencial teórico, ficou evidenciada a coerência do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, elaborado por Shulman, para a análise sobre como os professores pensam, agem e aprendem na e sobre prática pedagógica, tal como fora identificado em outros estudos nacionais e internacionais sobre CPC.

Por fim, ressalta-se que as docentes descreveram um processo de construção do CPC e da *expertise* na área de ensino a partir de variadas fontes de conhecimento, demonstrando consciência crítica e o compromisso ético com o desenvolvimento profissional, que repercutem na qualidade da educação e da atenção à saúde.

REFERÊNCIAS

ABELL, S. K. Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *Int. J. Sci. Educ.*, v. 30, n. 10, p. 1405-1416, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09500690802187041>>. Acesso em: 23 jan 2015.

BACKES, V. M. S. **O conhecimento profissional do docente universitário de enfermagem: processos de construção e transferência para a prática docente.** Projeto de Pós-Doutorado. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

BACKES, V. M. S. et al. Expressão do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-810, jul/set 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000300029&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan 2014.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**, v. 19, n. 2, [8 telas], mar/abr 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em: 18 dez 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEVER, B. P. **Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora**. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CORTELLA, M. S. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESPIRIDIÃO, E.; MUNARI, D. B. Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. **Rev Esc Enferm USP**, v. 38, n. 3, p. 332-340, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v38n3/12.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROSSMAN, P. L. Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. Profesorado. **Revista de currículum y formación del**

profesorado, 9, 2 (2005), p. 1-18. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GUDMUNDSDÓTTIR, S; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico em ciências sociais. **Profesorado. Rev currículo y formación del profesorado**, v.9, n. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 15 jan. 2013.

HATTIE, J. **Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers.** 2003. Disponível em: <<http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>>. Acesso em: 10 jan 2015.

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

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, v.25, n.3, p.497-511, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n3/v25n3a13.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2013.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos fortes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2005. 98p.

MENEGAZ, J. C. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção de estudantes**. 2012. 169f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MENEGAZ, J. C et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa. **Rev enferm UFPE on line.**, v. 8, n. 4, p. 1048-56, abr 2014. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/./8926>. Acesso em: 17 jul 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harv. educ. rev.**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 10 out 2012.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educ. Res.**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/math_articles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf>. Acesso em: 10 out 2012.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a ótica de Lee Shulman.** 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TURNER-BISSET, R. **Expert teaching:** knowledge and pedagogy to lead the profession. New York: Routledge, 2012. (electronic book)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Escola de Enfermagem de Natal. **Curso Técnico em Enfermagem:** Projeto pedagógico. Natal, RN: UFRN, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. 1. reimp. São Paulo: ARTMED, 2010.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do estudo de casos múltiplos sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem possibilitou compreender o processo de construção desse conhecimento, as suas fontes e como o conhecimento é constituído.

No que diz respeito ao processo de construção e as fontes de CPC, verificou-se a singularidade entre as trajetórias das professoras experimentada e intermediária, sendo consensual a relevância da formação docente para o ensino na Educação Profissional em Enfermagem, o processo reflexivo na e sobre a prática, o estudo da literatura educativa, a sabedoria outorgada pela prática, a aprendizagem com colegas e com alunos, e o aprendizado estimulado pelas oportunidades mediadas pelo contexto institucional.

Especificamente sobre a formação para a docência, verificou-se a necessidade de que sejam ofertadas oportunidades de aprendizado desde a graduação, por meio da Licenciatura, e na pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, como forma de estimular o aprendizado durante toda a carreira.

Evidenciou-se que o Mestrado Acadêmico em Enfermagem, para a professora experimentada, foi uma oportunidade de aprofundamento de seu CPC para a docência na Semiotécnica em Enfermagem, por ter estudado a contribuição das atividades pedagógicas no laboratório de enfermagem para a aprendizagem do estudante, no entanto, para a professora intermediária, configurou-se como uma formação docente restrita, uma vez que fora estimulada apenas por sua orientadora a estudar as questões da docência. Com isso, infere-se a relevância de que o Mestrado e o Doutorado Acadêmicos apresentem maiores oportunidades de formação docente nas disciplinas e demais atividades do programa de pós-graduação, de maneira que essa discussão não fique restrita aos estudantes e professores que componham grupos de pesquisa que investigam as questões da educação e/ou formação docente em Saúde e Enfermagem. Também, é relevante que o estudo sobre a docência tenha sua temática ampliada, discutindo temas pertinentes ao ensino na Educação Profissional, na Graduação e na Pós-Graduação em Enfermagem, que são cenários de atuação do professor de Enfermagem.

As especializações na área pedagógica para docência na Educação Profissional em Enfermagem e na Educação de Jovens e Adultos, também, contribuíram no aprofundamento do conhecimento do currículo, pedagógico geral, do aluno, do contexto e dos objetivos

educacionais específicos para a Educação Profissional em Enfermagem, aprofundando o CPC da professora experimentada.

Portanto, iniciativas de formação docente dessa natureza precisam continuar a ser ofertadas, de maneira que, nos próximos anos, a Educação Profissional em Enfermagem possa contar com um corpo profissional cada vez mais qualificado.

Ainda na discussão sobre a promoção da formação docente, o estudo permitiu coletar dados sobre o papel da instituição educativa em fomentar oportunidades de formação pedagógica, de maneira a gerar estímulos para o desenvolvimento profissional desde o professor novato até o professor experimentado. Nesse sentido, nos anos iniciais de ensino, houve destaque, pela professora intermediária, para a estratégia de *Mentoring*, que se configurou como importante fonte de construção do CPC. Também foi ressaltada a contribuição da oferta de curso introdutório, oficinas e cursos de formação pedagógica para as docentes experimentada e intermediária, além da importância do aprendizado com os colegas e do estímulo gerado pela diversificação de atividades na instituição, tal como a participação na gestão do ensino, que oportuniza uma maior compreensão sobre o currículo, o contexto e os objetivos educativos.

As professoras demonstraram exercer a docência com um olhar epistemológico sobre como ocorre o aprendizado sobre o cuidado humano em Saúde e Enfermagem, tendo em vista a necessidade de favorecer o aprendizado estudantil e, com isso, tiveram inspiração para refletir antes, durante e após a prática pedagógica. Por isso, com humildade, buscaram, continuamente, o aprendizado sobre como ensinar de forma mais compreensível, processo, que favoreceu o desenvolvimento profissional, aliado ao desenvolvimento pessoal e a construção da sabedoria outorgada pela prática pedagógica, demonstrando conhecimento de si e de mundo.

A expressão do CPC nas etapas do Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos ocorreu no ensino da Semiotécnica em Enfermagem para o Curso Técnico em Enfermagem, área na qual as docentes foram destacadas pelos estudantes, possibilitou verificar que o CPC das docentes, que trabalham de forma integrada nas unidades curriculares da área, é norteado pela concepção de formação humana para o aprendizado do cuidado em Enfermagem e em Saúde, por meio de diversificadas estratégias de ensino-aprendizagem, que promovem a aproximação gradual do estudante com a prática profissional, desde o conhecimento anterior até a inserção no estudo sobre o cuidado humano, a observação da prática, a experimentação do cuidado em laboratório de

enfermagem, vivência da aula prática em serviço de saúde, a reflexão sobre o fazer, a reconstrução dos conhecimentos e a construção de novos. Para isso, verificou-se que o CPC docente é modelado, constantemente, pelo conhecimento dos alunos, que as docentes buscam construir o mais precocemente possível, estruturando as ações pedagógicas para favorecer a aprendizagem significativa, integrando esse conhecimento com o conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, do currículo, do contexto e dos objetivos educacionais.

A ação pedagógica das professoras é valorizada pelos estudantes, que ressaltaram não apenas o domínio de conteúdo e a capacidade pedagógica, mas também o exemplo, que representavam a partir do agir fundamentado na ética profissional, na responsabilidade e na amorosidade, características pessoais que estimularam a aprendizagem sobre as questões atitudinais da formação humana e profissional.

Com base no que fora explicitado, evidencia-se que o objetivo da pesquisa foi atingido e a tese defendida foi confirmada, tendo ficado demonstrado que o estudo de casos reais de bons professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, conforme são vistos pelos seus alunos, permite compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o ensino nessa área e o seu processo de construção, contribuindo para o desenvolvimento de política pública para a formação docente e gestão do ensino.

O referencial teórico do CPC e o delineamento da pesquisa demonstraram ser pertinentes para compreender o pensamento e a ação do professor de Enfermagem na Educação Profissional, como também para depreender sobre a coerência entre o que pensam e fazem as professoras, que tiveram suas práticas pesquisadas, haja vista que as falas docentes foram confirmadas nos relatos estudantis, nas observações não participantes e nas gravações de áudio e vídeo. Contudo, novos estudos sobre o CPC docente na Educação Profissional em Enfermagem são necessários, por exemplo, para comparar os dados com resultados de pesquisas no contexto do ensino privado ou de uma escola pública que não esteja inserida em uma universidade pública federal, como também, com dados do ensino em outras áreas curriculares, tendo como fonte tanto professores, quanto estudantes, para aprofundar a compreensão sobre o que é ser um bom professor da Educação Profissional em Enfermagem.

Conclui-se sobre a relevância da pesquisa na construção de conhecimento novo para a docência em Educação Profissional em Enfermagem, como também, em Enfermagem e em Saúde, tendo contribuído para conhecer casos docentes que expressaram a qualificada

competência profissional para promover processos educativos que terão repercussão na promoção da qualidade de vida da população, permitindo dar visibilidade à docência nessa área e depreender sobre a força do agir profissional fundamentado no amor, da ética, na competência e no compromisso com a saúde das pessoas e da coletividade.

Por fim, é essencial destacar que a pesquisa, também, configurou-se como relevante aprendizagem sobre a docência para a pesquisadora, estudante de doutorado, que foi estimulada à reflexão e à transformação sobre o seu pensar e fazer docente na Educação Profissional, processo, que continuará a ter repercussões futuras, inclusive pelo compartilhamento dos aprendizados com outros professores. As reflexões foram inspiradas tanto pelo estudo do referencial teórico do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, quanto pela interseção desse referencial com a análise da prática de professoras com destaque na Educação Profissional, área de atuação da pesquisadora. O aprendizado, também, foi favorecido pela convivência e entrevista com os estudantes, que permitiram depreender sobre fatores que favorecem a aprendizagem e o papel do professor.

A convivência e diálogo com a orientadora de doutorado permitiram aprender sobre a docência na pós-graduação, área que, ainda, é nova para a pesquisadora, ampliando a compreensão sobre a docência em enfermagem e preparando para as próximas etapas do desenvolvimento profissional, processo, que foi vivido em comunhão com colegas de doutorado que atuam na mesma linha de pesquisa sobre CPC, permitindo aprender sobre a relevância do grupo de pesquisa para a formação do professor pesquisador.

Para ações futuras, inicialmente há o intuito de atuar na divulgação dos resultados da pesquisa, não apenas com publicações e participação em congressos, mas, também, com divulgação pessoal na Escola de Educação Profissional, em que a pesquisadora atua, em outras escolas da região e em fóruns de escolas. Há o interesse em permanecer na área de estudo, inicialmente, dando continuidade à análise e discussão dos dados coletados nessa pesquisa, como também, debruçando-se sobre o estudo do CPC do professor novato por meio de pesquisa colaborativa, para integrar investigação e formação docente, configurando-se, outrossim, como uma maneira de dar retorno social ao aprendizado construído e compartilhar os conhecimentos e experiências da pesquisa e da docência em Enfermagem.

REFERÊNCIAS

ABELL, S. K. Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? **Int. J. Sci. Educ.**, v. 30, n. 10, p. 1405-1416, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09500690802187041>>. Acesso em: 23 jan 2015.

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J. S. Y. **O saber da enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

ALMEIDA, P. C. A.; BIANJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2>>. Acesso em: 10 nov 2014.

AMANTE, L. N. et al. O cuidado e a ciência no mundo e no Brasil: pontes para a profissionalização da enfermagem. In: PADILHA, Maria Itayra; BORENSTEIN, Miriam Süsskind; SANTOS, Iraci (Org.). **Enfermagem: história de uma profissão**. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2011. p. 147-182.

ARANHA, A. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área da saúde. **Trab. Educ.**, v.17, n. 3, p. 131-148, set/dez 2008. Disponível em: < <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/353/318>>. Acesso em: 15 jul 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Carta de Belém para a educação em enfermagem brasileira**. 13º Seminário nacional de diretrizes para a educação em enfermagem. Belém-Pará, 29 de agosto a 1 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/images/conteudo/file/CARTA%20DE%20BELEM.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2012.

BACKES, V. M. S. **O conhecimento profissional do docente universitário de enfermagem: processos de construção e transferência**

para a prática docente. Projeto de Pós-Doutorado. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

BACKES, V. M. S. et al. Expressão do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-810, jul/set 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072013000300029&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan 2014.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**, v. 19, n. 2, [8 telas], mar/abr 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em: 18 dez 2011.

BAGNATO, M. H. S. **Licenciatura em enfermagem: para quê?** São Paulo: UNICAMP, 1994. 226p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls00007999&fd=y>>. Disponível em: 24 out 2012.

AGNATO, M. H. S et al. Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Rev Esc Enferm USP**, v. 41, n. 2, p. 279-86. 2007.

BARREIRA, I. A. et al. Primeira República: a implantação da enfermagem laica e seus desdobramentos(1889-1930). In: PADILHA, Maria Itayra; BORENSTEIN, Miriam Süsskind; SANTOS, Iraci (Org.). **Enfermagem: história de uma profissão**. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2011. p. 219-252.

BASSINELLO, G. A. H. **Projeto Larga Escala: análise histórica e compreensão dos resultados para a Enfermagem no Estado de São Paulo**. 2007. 248f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BIELER, D. What New Teachers Want from Colleagues. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 46-49, 2012. Disponível

em:<<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

BOCK, L. F. et al. A organização da enfermagem e da saúde no contexto da idade contemporânea (1930-1960). In: PADILHA, Maria Itayra; BORENSTEIN, Miriam Süsskind; SANTOS, Iraci (Org.). **Enfermagem: história de uma profissão**. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2011. p. 253-294.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 48. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006. 116p.

BRASIL. **Decreto n. 94.406 de 08 de junho de 1987**. Regulamenta a Lei n. 7.498 de 25 de junho de 1986. Brasília, 1987.

_____. **Lei n. 7.498 de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre o exercício profissional da enfermagem e dá outras providências. Brasília, 1986

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394/96**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CEB n. 04 de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CEB n. 16 de 1999**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE n. 02 de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CES n. 3 de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE n.1 de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica em nível superior – Curso de Licenciatura / Graduação Plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Proposta pedagógica: o campo de ação. In: _____. **Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002b. (Módulo 5).

_____. Ministério de Gestão do Trabalho e educação na saúde. **Profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem – PROFAE**. Brasília: Ministério de Gestão do Trabalho e educação na saúde, 2006.

CANEVER, B. P. **Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora**. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CASTRO, J. L. **Protagonismo silencioso: a presença da OPAS na formação de recursos humanos em saúde no Brasil**. 2008. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CAVERNI, L. M. R. **Curso Técnico de Enfermagem: uma trajetória histórica e legal – 1948 a 1973**. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVERNI, L. M. R.; SANNA, M. C. Escolas de Nível Médio de Enfermagem: convergências e divergências das ações para sua criação e implementação. **Rev Esc Enferm USP**, v. 46, n. 2, p. 443-51. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342012000200024&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar 2013.

COCHRAN, K. et al. Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Chicago, April 3-7, 1991. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340683.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2015.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Enfermagem em Dados**. Disponível em: <<http://novo.portalcofen.gov.br/planejamento-estrategico-2>>. Acesso em: 16 out 2013.

CORTELLA, M. S. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

DELORS, J. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001.

EBISUI, C. T. N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde.../EBISUI_CT_N.pdf>. Acesso em: 15 out 2014.

ESPIRIDIÃO, E.; MUNARI, D. B. Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. **Rev Esc Enferm USP**, v. 38, n. 3, p. 332-340, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v38n3/12.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2015.

FEIMAN-NEMSER, S. Beyond solo teaching. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 10-16, 2012. Disponível em: <<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev Bras enferm**, v. 61, n. 6, p. 866-71, nov./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a12v61n6.pdf>>. Acesso em: 28 dez 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Escolas Técnicas do SUS**. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/index.php?Area=Escola>>. Acesso em: 17 jun 2013.

GARCIA, C. M. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento Didactico del contenido. In: Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado", Santiago, 6-10 de julio, 1992.

GELBCKE, F. L.; REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. Profissionalização do atendente – antecedentes históricos. In: SOUSA, Maria de Lourdes; HERR, Lidvina; REIBNITZ, Kenya Schmidt (Org.). **Fazendo a diferença**: profissionalização do Auxiliar de Enfermagem no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: NFR/SPB; CCS-UFSC, 1997. p. 19-32. (Série Auxiliar de Enfermagem – Volume 5).

GEOVANINI, T. et al. **História da Enfermagem**: versões e interpretações. 2. ed. Rio de Janeiro: REVINTER, 2002.

GERMANO, R. M. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 118 p.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, et al. **Do sonho à realidade**: 50 anos da Escola de Enfermagem de Natal. Natal, RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

GÖTTEMS, L. B. D.; ALVES, E. D.; SENA, R. R. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. **Rev Latino-Am. Enfermagem**, v. 15, n. 5, set./out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010411692007000500023&script=sci_arttext&tlng=ptwww.eerp.usp.br/rlae>. Acesso em: 20 mar 2013.

GROSSMAN, P. L. Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. Profesorado. **Rev currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GROSSMAN, P.; DAVIS, E. Mentoring that fits. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 54-57, 2012. Disponível em: <<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

GRYSCHKEK, A. L. F. P. et al. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual. **Rev Esc Enf USP**, v. 34, n. 2, p. 196-201, jun. 2000.

GUBERT, E. **Formação do técnico de enfermagem na perspectiva da interdisciplinaridade: reflexões dos enfermeiros educadores**. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GUDMUNDSDÓTTIR, S; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico em ciências sociais. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v.9, n. 2. 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. **Scan. J. educ. res.**, v. 31, n.2, p. 59-70, 1987. Disponível em: <<https://teachsource.files.wordpress.com/2013/05/gudmundstoddir-shulman-1987.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2012.

HATTIE, J. **Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers**. 2003. Disponível em: <<http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and->

assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>. Acesso em: 10 jan 2015.

INGERSOLL, R.; STRONG, M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. **Rev. Educ. Res.**, v.81, n.2, p. 201-233, 2011. Disponível em: <http://repository.upenn.edu/gse_pubs/127>. Acesso em: 05 jan 2015.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MADEIRA, M.Z.A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. bras. enferm.**, v. 60, n. 4, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008>. Acesso em: 10 out 2013.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 574f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, v.25, n.3, p.497-511, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n3/v25n3a13.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2013.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos fortes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2005. 98p.

MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 300p.

MENEGAZ, J. C. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes**. 2012. 169f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MENEGAZ, J. C et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa. **Rev enferm UFPE on line.**, v. 8, n. 4, p. 1048-56, abr 2014. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/..../8926>. Acesso em: 17 jul 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, K.C.L; BARROSO, M.G.T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Rev Latino-Am Enfermagem**, v. 12, n. 4, p. 631-635, jul/ago 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1921/1984>>. Acesso em: 30 abr 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2013. (livro eletrônico).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOYÁ, J.L.M.; PARRA, S.C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 2, p. 303-311, abr/jun 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a14v15n2.pdf>>. Acesso em: 01 nov 2014.

MUSANTI, S.; PENCE, L. Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. **Teach. educ. q.**, Winter, 2010. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ872650>>. Acesso em: 07 jan 2015.

OLIVEIRA, M. L. C.; SILVA, N. C. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enferm. Foco**, v. 3, n. 3, p. 131-134, 2012. Disponível em <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/297/159>>. Acesso em: 05 mar 2013.

PENAGOS, W. M.M.; LOZANO, D. L. P. El Conocimiento Didáctico del Contenido en Química: integración de las Tramas de contenido histórico–epistemológicas con las Tramas de Contexto Aprendizaje. **Tecné, Episteme y Didaxis**, n. 24, p. 54-74. 2008.

PUSCHEL, V. A. A. Ser professor de enfermagem. **Cogitare enferm.**, v. 17, n. 1, p. 9-14, 2012. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/viewFile/26368/17561>. Acesso em: 24 out 2012.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P.; MIZUKAMI, M.G.N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cad. Pesq.**, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200009>>. Acesso em: 03 jan 2015.

REIBNITZ, K. S.; HERR, L.; SOUSA, M. L. As políticas de educação e de saúde e a enfermagem. In: SOUSA, M. L.; HERR, L.; REIBNITZ, K. S. (Org.). **Fazendo a diferença: profissionalização do Auxiliar de Enfermagem no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: NFR/SPB; CCS-UFSC, 1999. p. 37-66. (Série Auxiliar de Enfermagem – Volume 2)

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev Bras enferm**, v. 59, n. 3, p. 456-459, maio/jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400019&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 out 2012.

_____. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. bras. enferm.**, v. 61, n. 4, p. 435-440, jul/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2011.

SANTOS, R. M. et al. Circunstâncias de oficialização do curso de auxiliar de enfermagem no Brasil: estudando as entrelinhas da Lei 775/49. **Rev Latino-Am. Enfermagem**, v.10, n. 4, p. 561-70, jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010411692002000400014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar 2013.

SAUPE, R.; BRITO, V.H.; GIORGI, M.D.M. Utilizando as concepções do educador Paulo Freire no pensar e agir da enfermagem. In: SAUPE, R (Org.). **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1998. p. 242-270.

SCHERER, M. D. A.; MARINO, S. R. A.; RAMOS, Flávia R. S. Rupturas e resoluções no modelo de atenção à saúde: reflexões sobre a estratégia saúde da família com base nas categorias kuhnianas. **Rev Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, v. 9, n. 16, p. 53-66, set.2004/fev.2005.

SCHERER, M. The Challenges of Supporting New Teachers. **Educ. leadersh.**, v. 69, n. 8, p. 18-23, 2012. Disponível em: <<http://ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>>. Acesso em: 20 jan 2015.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEE, N.L.C. Mentoring and Developing Pedagogical Content Knowledge in Beginning Teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 123, p. 53-62, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1397>>. Acesso em: 10 jan 2015.

SHULMAN, L. S. **A little history about Dr. Lee S. Shulman**. Disponível em: <<http://www.leeshulman.net/biography.html>>. Acesso em: 03 maio 2013.

_____. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. **Revista currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2. 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 11 mar 2013.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Rev currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2., p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 11 mar 2013.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harv. educ. rev.**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 10 out 2012.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educ. Res.**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/math_articles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf>. Acesso em: 10 out 2012.

SHULMAN, L.S.; SHULMAN, J. How and what teachers learn: a shifting perspective. **J. curric. stud.**, v.36, n.2, p. 257-271, 2004. Disponível em: <http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_How%20and%20What%20Teachers%20Learn_%28JrCurriculumStudies_2004%29.pdf>. Acesso em: 07 jan 2015.

SILVA, G. B. **Enfermagem Profissional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986. 143p.

SILVA, V. R.; SILVA, M. G.; SANTOS, L. B. O. Proposta pedagógica do PROFAE na perspectiva dos enfermeiros instrutores. **Rev. bras. enferm.**, v. 58, n. 3, p. 284-289, maio/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n3/a06v58n3.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2012.

SÓRIO, R. Profissionalização dos auxiliares de enfermagem no marco da reforma sectorial em Brasil. In: MALVAREZ, Silvina. **Profesionalización de auxiliares de enfermería em América Latina**. Washinton, DC: Organización Pan-Americana de S, 2005. p. 31-44.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a ótica de Lee Shulman**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

STAKE, R. E. **Multiple Case Study Analysis**. New York; London: The Guilford Press, 2006.

_____. **The art of Case Study research**. London: SAGE Publications, 1995.

TURNER-BISSET, R. **Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession**. New York: Routledge, 2012. (electronic book)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Escola de Enfermagem de Natal. **Curso Técnico em Enfermagem: Projeto pedagógico**. Natal, RN: UFRN, 2009.

VESCIO, V.; ROSS, D.; ADAMS, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. **Teach. teach. educ.**, v. 24, p. 80-91, 2008. Disponível em: <[doi:10.1016/j.tate.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004)>. Acesso em: 10 jan 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. 1. reimp. São Paulo: ARTMED, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM - MODALIDADE INTERINSTITUCIONAL

Carta de Solicitação de Anuência Institucional

Prezada Diretora da Escola de Enfermagem de Natal/UFRN
Ilma. Sra.

Eu, Vânia Marli Schubert Backes, Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora responsável pelo estudo intitulado **“Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem”**, solicito autorização para que a enfermeira **Lauriana Medeiros Costa Santos**, aluna do Curso de Doutorado, na modalidade interinstitucional, da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DINTER UFSC/UFRN), possa realizar coleta de dados junto a essa conceituada Instituição.

A pesquisa tem como objetivo compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Pretende-se, com os resultados do estudo, colaborar para a produção científica sobre Educação em Enfermagem, especificamente, a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

A pesquisa será desenvolvida por meio de estudo de caso, com abordagem qualitativa. A coleta de dados será realizada através da aplicação de enquete com estudantes dos dois últimos períodos do Curso Técnico de Enfermagem desta Escola, para que indiquem quem consideram ser um bom professor e qual o motivo desta escolha. Após análise dos dados, dentre os docentes com maior número de indicações, será selecionado o intermediário (6 a 14 anos de experiência no ensino) e o experimentado (acima de 15 experiência no ensino), para que sejam convidados a participar deste estudo. Com os docentes, a coleta de dados será realizada através de entrevistas, análise de documentos referentes ao planejamento do ensino e observação não-participante de

sessões de aula ministradas pelos participantes da pesquisa nas dependências da Escola de Enfermagem de Natal, previamente combinadas, as quais também serão gravadas em áudio e vídeo. Não será realizada a coleta de dados em aulas ministradas em serviços de saúde ou outros espaços de atuação docente.

Afirma-se o compromisso e a responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa, quanto a: respeito aos princípios bioéticos de não maleficência, beneficência, justiça e equidade; participação livre, esclarecida e voluntária, podendo o participante desistir da participação na pesquisa em qualquer momento em que considerar necessário, sem que isto implique nenhuma sanção, prejuízo, dano ou desconforto; preservação do anonimato das identidades e da confidencialidade das informações; garantia de que os danos previsíveis serão evitados, conforme responsabilidade da pesquisadora, sendo considerados mínimos nesta pesquisa; relevância social da pesquisa; garantia de que os dados provenientes do estudo serão usados exclusivamente para fins de pesquisa, devendo ser armazenados em banco de dados a ser construído pela pesquisadora e, posteriormente, compor acervo do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No desenvolvimento da pesquisa serão respeitadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Desta forma, antes da coleta de dados, a pesquisa será submetida à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que é integrado pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). Para isto, o protocolo de pesquisa será cadastrado, juntamente com todos os documentos necessários, na Plataforma BRASIL, que é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora e pela estudante de doutorado, através dos contatos, respectivamente: (48) 3721-4910/(48) e (48) 9963-3838, (84) 3215-3646 e (84) 9982-9925, ou ainda pelos e-mail: oiwania@nfr.ufsc.br e laurianamc@hotmail.com

Na certeza de contarmos com a compreensão e empenho, agradecemos antecipadamente.

Florianópolis (SC), 13 de agosto de 2013

Ingelbert Backes

Profª Drª Vânia Marli Schubert Backes

Coordenadora da Pesquisa

Lauriana Medeiros Costa Santos

Lauriana Medeiros Costa Santos

Estudante de Doutorado

Após análise da solicitação,

Quanto à autorização:

Autorizo a coleta de informações na instituição.

Não autorizo a coleta de informações na instituição.

Quanto à divulgação:

Autorizo menção do nome da instituição no relatório técnico-científico.

Não autorizo menção do nome da instituição no relatório técnico-científico.

Além do relatório escrito:

Requeremos a apresentação dos resultados à instituição.

Não requeremos a apresentação dos resultados à instituição.

Eu, Francisca Idanésia da Silva

Diretora da Escola de Enfermagem de Natal, declaro que tomei conhecimento e autorizo a realização da pesquisa nesta instituição.

Natal, 8 / Agosto de 2013.

Francisca Idanésia da Silva
Diretora de Ensino da Escola de
Enfermagem de Natal - UFRN

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem

Pesquisador: Vânia Marli Schubert Backes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20735213.8.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 412.492

Data da Relatoria: 23/09/2013

Apresentação do Projeto:

"Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem". Estudo de casos múltiplos com abordagem qualitativa sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional Técnica em Enfermagem visando compreender o conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores novato, intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional Técnica em Enfermagem. Os casos a serem estudados serão com estudantes dos dois últimos períodos do Curso Técnico de Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cenário do estudo, para que indiquem quem consideram ser um bom professor e qual o motivo desta escolha.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores novato, intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Secundariamente: 1) analisar as diferentes manifestações do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores, em diferentes momentos da trajetória profissional, na docência em Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem, quanto ao professor novato, intermediário e experimentado; 2) descrever o

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 412.492

processo de construção e as fontes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores serão garantidos os seguintes aspectos, no desenvolvimento da pesquisa: relevância social; participação livre, esclarecida e voluntária, podendo o participante desistir da participação na pesquisa em qualquer momento que considerar necessário, sem que isto implique nenhuma sanção, prejuízo, dano ou desconforto; respeito aos princípios bioéticos de não maleficência, beneficência, justiça e equidade; garantia de que os danos previsíveis serão evitados, conforme responsabilidade da pesquisadora, sendo considerados mínimos nesta pesquisa. Como benefícios os resultados gerados pela pesquisa para a discussão da docência em saúde e enfermagem, tanto no cenário da própria Escola de Enfermagem de Natal, quanto em outros cenários que desenvolvam a Educação Profissional. Contribuirá para fortalecer a defesa pela ampliação do acesso à formação inicial e continuada, através da construção de políticas públicas que integrem saúde e educação, condição essencial para favorecer a ampliação da qualidade da atenção à saúde no país.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata o presente de um Projeto de Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC. Um estudo de casos múltiplos com abordagem qualitativa sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional Técnica em Enfermagem. A escolha dos casos a serem estudados será realizada através da aplicação de enquête com estudantes dos dois últimos períodos do Curso Técnico de Enfermagem da Escola

de Enfermagem de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cenário do estudo, para que indiquem quem consideram ser um bom professor e qual o motivo desta escolha. Após análise dos dados proveniente dos estudantes, dentre os docentes com maior número de indicações, será selecionado o novato (até 5 anos de experiência no ensino), o intermediário (6 a 14 anos de experiência no ensino) e o experimentado (acima de 15 experiência no ensino), para que sejam convidados a participar deste estudo a partir da investigação de sua prática docente. Com os professores, a coleta de dados será realizada por meio de: observação não-participante de sessões de aula na Escola de Enfermagem de Natal, as quais serão registradas em vídeo, áudio e diário de campo; entrevistas, uma aberta e uma semi-estruturada; e análise de documentos, tais como o plano de ensino da disciplina e/ou o plano de aula. Projeto tem relevância científica, bem estruturado, documentação completa e TCLE adequado aos participantes, estando portanto de acordo com a Resolução CNS n.466/12 e normas complementares. Recomendamos a sua

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 412.492

aprovação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentação completa.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram detectadas pendências ou inadequações neste projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 01 de Outubro de 2013

Assinador por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM MODALIDADE INTERINSTITUCIONAL

Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos estudantes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem

Eu, Lauriana Medeiros Costa Santos, enfermeira, aluna do Curso de Doutorado, na modalidade interinstitucional, da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DINTER UFSC/UFRN), venho por este meio convidá-lo(a) a participar do estudo, intitulado: **“Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem”**.

A pesquisa tem como objetivo compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Pretende-se, com os resultados do estudo, colaborar para a produção científica sobre Educação em Enfermagem, especificamente, a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. A sua participação acontecerá por meio de resposta a uma enquete para que indique quem considera ser um bom professor da Escola de Enfermagem de Natal e qual o motivo desta escolha.

Afirma-se o compromisso e a responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa, quanto a: respeito aos princípios bioéticos de não maleficência, beneficência, justiça e equidade; participação livre, esclarecida e voluntária, podendo o participante desistir da participação na pesquisa em qualquer momento em que considerar necessário, sem que isto implique nenhuma sanção, prejuízo, dano ou desconforto; preservação do anonimato das identidades e da confidencialidade das informações; garantia de que os danos previsíveis serão evitados, conforme responsabilidade da pesquisadora, sendo considerados mínimos nesta pesquisa; relevância social da pesquisa; garantia de que os dados provenientes do estudo serão usados exclusivamente para fins

de pesquisa, devendo ser armazenados em banco de dados a ser construído pela pesquisadora e, posteriormente, compor acervo do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No desenvolvimento da pesquisa são respeitadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Desta forma, a pesquisa foi submetida à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que é integrado pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovada a sua realização. Para isto, o protocolo de pesquisa foi cadastrado, juntamente com todos os documentos necessários, na Plataforma BRASIL, que é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora e pela estudante de doutorado, através dos contatos, respectivamente: (48) 3721-4910/(48) e (48) 9963-3838, (84) 3215-3646 e (84) 9982-9925, ou ainda pelos e-mail: oivania@nfr.ufsc.br e laurianame@hotmail.com

Natal, ____/____/____

Profª Drª Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora da Pesquisa

Lauriana Medeiros Costa Santos
Estudante de Doutorado

Consentimento Pós-Informado

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, propósitos e procedimentos inerentes a este estudo e que recebi as explicações inerentes à participação voluntária, direito de desistir e confidencialidade das informações. Nesses termos, considerando-me livre e esclarecido(a), consinto minha participação voluntária,

resguardando às autoras do projeto de pesquisa, a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Natal, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante: _____

APÊNDICE D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM MODALIDADE
INTERINSTITUCIONAL**

**Formulário para enquete com os estudantes da
Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem**

Número do formulário: _____

Dados do Participante:

Idade:

Sexo:

Período do Curso Técnico de Enfermagem:

Caro estudante, concluinte do Curso Técnico de Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, antecipadamente agradecemos a sua participação nesta pesquisa.

Gostaríamos que você citasse quem você considera ser um bom professor deste Curso e explicasse qual o motivo desta escolha:

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM MODALIDADE INTERSTITUCIONAL

Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem

Eu, Lauriana Medeiros Costa Santos, enfermeira, aluna do Curso de Doutorado, na modalidade interinstitucional, da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DINTER UFSC/UFRN), venho por este meio convidá-lo(a) a participar do estudo, intitulado: **“Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem”**.

A pesquisa tem como objetivo compreender o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Pretende-se, com os resultados do estudo, colaborar para a produção científica sobre Educação em Enfermagem, especificamente, a Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. A sua participação acontecerá por meio de concessão de entrevistas a serem gravadas e permissão para a pesquisadora observar de forma não-participante as sessões de aula que indicar, assim como, gravar áudio e vídeo destas sessões na Escola de Enfermagem de Natal.

Afirma-se o compromisso e a responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa, quanto a: respeito aos princípios bioéticos de não maleficência, beneficência, justiça e equidade; participação livre, esclarecida e voluntária, podendo o participante desistir da participação na pesquisa em qualquer momento em que considerar necessário, sem que isto implique nenhuma sanção, prejuízo, dano ou desconforto; preservação do anonimato das identidades e da confidencialidade das informações; garantia de que os danos previsíveis serão evitados, conforme responsabilidade da pesquisadora, sendo considerados mínimos nesta pesquisa; relevância social da pesquisa; garantia de que os dados provenientes do estudo serão usados exclusivamente para fins de pesquisa, devendo ser armazenados em banco de dados a ser construído pela pesquisadora e, posteriormente, compor acervo do

Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No desenvolvimento da pesquisa são respeitadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Desta forma, a pesquisa foi submetida à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que é integrado pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovada a sua realização. Para isto, o protocolo de pesquisa foi cadastrado, juntamente com todos os documentos necessários, na Plataforma BRASIL, que é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora e pela estudante de doutorado, através dos contatos, respectivamente: (48) 3721-4910/(48) e (48) 9963-3838, (84) 3215-3646 e (84) 9982-9925, ou ainda pelos e-mail: oivania@nfr.ufsc.br e laurianame@hotmail.com

Natal, ____/____/____

Profª Drª Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora da Pesquisa

Lauriana Medeiros Costa Santos
Estudante de Doutorado

Consentimento Pós-Informado

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, propósitos e procedimentos inerentes a este estudo e que recebi as explicações inerentes à participação voluntária, direito de desistir e confidencialidade das informações. Nesses termos, considerando-me livre e esclarecido(a), consinto minha participação voluntária, resguardando às autoras do projeto de pesquisa, a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Natal, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante: _____

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM MODALIDADE INTERINSTITUCIONAL

Guia de observação não-participante

Serão observados os docentes de Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem no desenvolvimento de suas aulas. Cabe destacar que os registros objetivos e subjetivos* das observações serão realizados em “Diário de Campo”, orientado a partir dos aspectos descritos no quadro, apresentado neste instrumento. Também, haverá gravação em áudio e vídeo das sessões de aula. O presente roteiro poderá incorporar outros elementos no decorrer do processo de observação não-participante.

Data de Aula: _____ Observação n.º: _____

Local: _____

<i>ASPECTOS</i>	<i>REGISTROS OBJETIVOS</i>	<i>REGISTROS SUBJETIVOS</i>
<p><i>Organização/Planejamento das Aulas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo ministrado. - Como ocorre a aula e que recursos utiliza. - Que recursos disponibilizam. 		
<p><i>Desenvolvimento das Aulas junto aos alunos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Temas abordados - Forma de participação dos 		

* Impressões pessoais da pesquisadora – observadora não participante.

<p>alunos</p> <ul style="list-style-type: none">- Postura em relação a sua função docente- Como encaminha o processo de ensino –aprendizagem dos conteúdos para os alunos.- Processo de avaliação dos conteúdos ministrados		
---	--	--

APÊNDICE G**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM MODALIDADE
INTERSTITUCIONAL****Roteiro da entrevista semiestruturada dirigida aos docentes da
Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem****Docente: Intermediário () Experimentado ()****Identificação: _____****Pautas:**

- Objetivos, conteúdo e metodologia didática que os docentes planejaram para cada uma das sessões de aula ou espaços de formação que serão objetos de observação e análise;
- Discussão e análise da prática docente desenvolvida nas aulas observadas e registradas, validando as interpretações e os significados que eles atribuem ao processo de ensino realizado.