

Ensino nas residências em saúde: conhecimento dos preceptores sob análise de Shulman

Teaching in health residencies: knowledge of preceptors under Shulman's analysis
Enseñanza de la residencia de salud: conocimiento de preceptores bajo el análisis de Shulman

Kátia Regina Barros Ribeiro^I

ORCID: 0000-0002-3513-7483

Marta Lenise do Prado^{II}

ORCID: 0000-0003-3421-3912

Vânia Marli Schubert Backes^{III}

ORCID: 0000-0002-8898-8521

Neise Prátia do Nascimento Mendes^{III}

ORCID: 0000-0002-0209-5758

Deborah Dinorah de Sá Mororó^{III}

ORCID: 0000 0002 0936 0761

RESUMO

Objetivos: compreender como os saberes pedagógicos que integram o conhecimento base para o ensino são percebidos pelos preceptores no processo ensino-aprendizagem dos residentes. **Métodos:** pesquisa qualitativa, realizada por entrevista semiestruturada, de dezembro/2013 a julho de 2014, com 31 preceptores de programas de residência de três hospitais universitários do nordeste brasileiro. Para análise, utilizou-se a proposta da Teoria Fundamentada nos Dados, com apoio do *software* Atlas ti[®] 7.0. **Resultados:** preceptores integram a preceptoria com conhecimentos base para o ensino propostos por Lee Shulman, com destaque ao Conhecimento Pedagógico Geral, quando buscaram estratégias para melhor trabalhar conteúdos específicos e disciplinares, e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, quando adequam o conteúdo para torná-lo compreensível aos residentes. **Considerações Finais:** o estudo permitiu compreender como os conhecimentos base para o ensino, de Shulman, são percebidos pelos preceptores. Reconhece-se que eles integram conhecimentos à preceptoria, destacando-se os Conhecimentos Pedagógico Geral e do Conteúdo. **Descritores:** Preceptoria; Educação em Saúde; Ensino; Conhecimento; Educação Continuada.

ABSTRACT

Objectives: to understand how the pedagogical knowledge that integrates the basic knowledge of teaching is perceived by preceptors in residents' teaching-learning process. **Methods:** a qualitative research conducted by semi-structured interview from December 2013 to July 2014, with 31 preceptors of residency programs of three university hospitals in northeastern Brazil. For analysis, the Grounded Theory's proposal was used and supported by Atlas ti[®] 7.0 software. **Results:** preceptors integrate preceptorship with basic teaching knowledge proposed by Lee Shulman, with emphasis on General Pedagogical Knowledge when seeking strategies to better work on specific and disciplinary content, and Pedagogical Content Knowledge when adapting content to make it comprehensible to residents. **Final Considerations:** the study allowed us to understand how Shulman's basic knowledge of teaching is perceived by preceptors. It is recognized that they integrate knowledge into the preceptorship, highlighting the General and Pedagogical Content Knowledge. **Descriptors:** Preceptorship; Health Education; Teaching; Knowledge; Education, Continuing.

RESUMEN

Objetivos: comprender cómo los preceptores perciben el conocimiento pedagógico que integra el conocimiento básico para la enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los residentes. **Métodos:** investigación cualitativa, realizada mediante entrevista semiestruturada, de diciembre/2013 a julio/2014, con 31 preceptores de programas de residencia de tres hospitales universitarios en el noreste de Brasil. Para el análisis, utilizamos la teoría propuesta basada en los datos, con el soporte del *software* Atlas ti[®] 7.0. **Resultados:** los preceptores incluyen el conocimiento básico para la enseñanza propuesto por Lee Shulman, con énfasis en el Conocimiento Pedagógico General, cuando buscan estrategias para trabajar mejor en el contenido específico y disciplinario, y el Conocimiento Pedagógico del Contenido, cuando se ajustan al contenido para hacerlo los residentes. **Consideraciones Finales:** el estudio permitió comprender cómo los preceptores perciben los conocimientos básicos de la enseñanza de Shulman. Se reconoce que integran el conocimiento a la preceptoria enfatizando el Conocimiento Pedagógico General y del Contenido. **Descritores:** Preceptoria; Educación en Salud; Enseñanza; Conocimiento; Educación Continua.

^IUniversidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

^{II}Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III}Hospital Universitário Onofre Lopes. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Como citar este artigo:

Ribeiro KRB, Prado ML, Backes VMS, Mendes NPN, Mororó DDS. Teaching in health residencies: knowledge of preceptors under Shulman's analysis. Rev Bras Enferm. 2020;73(4):e20180779. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0779>

Autor Correspondente:

Kátia Regina Barros Ribeiro
E-mail: katia_rbr@yahoo.com.br



EDITOR CHEFE: Antonio José de Almeida Filho
EDITOR ASSOCIADO: Mitzy Danski

Submissão: 12-01-2019 **Aprovação:** 20-08-2019

INTRODUÇÃO

Os programas de residência surgiram no Brasil em 1944, com a finalidade de treinamento prático dos médicos mais jovens por aqueles com maior experiência. A partir de 1976 outras profissões da área da saúde aderiram a essa proposta e criaram a Residência Multiprofissional em Saúde em uma Unidade Sanitária do Rio Grande do Sul⁽¹⁾. Com o passar dos anos, os programas de residência na área da saúde foram se expandindo e mediante lutas por melhorias e legalização junto aos órgãos competentes, passaram a ser considerados estratégias de especialização profissional, legalmente reconhecidas como pós-graduações *Lato sensu*. Nesse contexto, foram assinaladas como treinamento em serviço, tendo o preceptor como responsável por articular a teoria com a prática, e proporcionar, ao residente em formação, a aprendizagem no serviço⁽¹⁾.

O preceptor é um profissional que desenvolve a prática do ensino no âmbito do seu trabalho. Ao assumir o papel de educador, precisa estar consciente da responsabilidade que tem com a formação no contexto no qual está inserido⁽²⁻³⁾. Para isso, é necessário que esse preceptor conheça os objetivos a serem alcançados, domine o conhecimento acerca de sua prática e especialidade, assim como tenha habilidades no exercício da arte de ensinar.

Nesse panorama, ao considerar a preceptoría uma prática de ensino em saúde, na qual a aprendizagem permeia o âmbito do trabalho, acredita-se que o profissional inserido na prática assistencial, ao desenvolver o papel de preceptor, também utiliza conhecimentos para o ensino.

Lee Shulman⁽⁴⁻⁵⁾, professor de psicologia educacional e de educação médica na Universidade de Michigan, passou a compreender que os médicos construíam boa parte do seu conhecimento a partir de suas práticas. Pensando no campo da docência, ele acredita que muitas ideias surgem da experiência e defende que na evolução da construção do conhecimento, ao ser solicitado a explicar o que se sabe, se constroem novas compreensões. Nesse movimento, transformam-se os saberes quanto ao modo de ensiná-lo, tornando-os mais compreensíveis aos outros⁽⁶⁾.

Assim, os conhecimentos para o ensino são construídos a partir do movimento de interação e reflexão com o cenário da aprendizagem e dos conhecimentos a ele relacionado. Nessa construção, fica cada vez mais claro que existem diferenças entre “saber o conteúdo” e “saber ensinar o conteúdo”, pois para que a aprendizagem seja concreta, não satisfaz saber um assunto em toda sua especificidade, mas conhecer estratégias que permitam falar sobre o tema de modo a ser plenamente compreendido.

Neste contexto, Shulman⁽⁴⁻⁵⁾ fala em conhecimento base para o ensino, composto por sete saberes. Além do conhecimento da matéria e o conhecimento sobre os alunos e suas características, ele aponta saberes pedagógicos propriamente ditos e/ou relacionados com o campo da pedagogia, a saber: *Conhecimento Pedagógico Geral; Conhecimento do currículo; Conhecimento do contexto educacional; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; e Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educacionais*, e seus fundamentos filosóficos e históricos⁽⁵⁾. Para o desenvolvimento desses conhecimentos, há quatro fontes principais diferentes⁽⁵⁾, sendo elas: a formação acadêmica na disciplina a ser ensinada (requer o conhecimento da literatura e o teor científico do conteúdo, além disso, associa o saber histórico-filosófico sobre

a natureza do conhecimento nos campos de estudo); os materiais e o contexto do processo de educação institucionalizada (relaciona currículos, livros, a estrutura escolar e seu financiamento, assim como a organização da carreira do professor); a pesquisa sobre educação, desenvolvimento e disposição social da aprendizagem, entre outros fenômenos que integram e interagem com o exercício da prática educativa; e o saber advindo da própria prática⁽⁵⁾.

Nesta seara, vale ressaltar que o referencial teórico de Lee Shulman é particularmente reconhecido pela teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)⁽⁶⁾, que é definido como o amálgama entre o conteúdo da disciplina e o conhecimento pedagógico, constituindo a compreensão e a interpretação que o professor conota ao que deve ser ensinado e como deve ser ensinado⁽⁴⁻⁵⁾. Esse conhecimento requer que o professor amplie seu olhar e compreenda como a complexidade do seu conhecimento pode ser (re)significada de forma a ser melhor apreendida pelo educando⁽⁶⁾.

Para transformar o conteúdo em matéria ensinável, Shulman⁽⁴⁻⁵⁾ afirma que existem etapas que ocorrem naturalmente na processo de construção do CPC. Tudo começa a partir da reflexão acerca de um conhecimento geral para organização e estruturação do conteúdo, no qual o professor seleciona os materiais a serem utilizados, exemplos, ilustrações e explicações a serem apresentados. Ainda é nesse momento que adaptam o conteúdo às características dos estudantes, seu contexto e experiência. Na fase de instrução, o professor reflete suas ações, avalia a compreensão do estudante durante seu ato e passa novamente a refletir sobre o seu desempenho, onde, por fim, reestrutura seu conhecimento, reconstrói suas compreensões e recria a sua postura diante do processo de ensino-aprendizagem⁽⁴⁻⁵⁾.

Esse processo é denominado de modelo de raciocínio e ação pedagógica, o qual é composto por 6 etapas, definidas como: (a) compreensão; (b) transformação, definida pelas fases de preparação, representação, seleção e adaptação; (c) ensino; (d) avaliação; (e) reflexão; e (f) nova compreensão⁽⁵⁾.

Ainda que Shulman discuta a formação do professor de profissão e considerando que o professor é aquele que se encontra em uma situação de ensino/aprendizagem, seja ela formal ou não, advoga-se a favor da ideia de que o profissional de saúde inserido no campo do trabalho, ao se tornar preceptor em um programa de residência médica ou multiprofissional, para além de sua responsabilidade com o cuidado, também assume o papel de educador e, para isso, requer desenvolver em si um repertório de conhecimentos para o exercício da prática educacional.

Assim, a intenção de investigar sobre essa temática reside em ofertar subsídios para um repertório de conhecimentos do preceptor no ensino da prática clínica, fundamentando-se no referencial teórico de Lee Shulman, que trata do conhecimento base para o ensino. Este estudo tem sua relevância à medida que convida a fortalecer o movimento de valorização e reconhecimento da identidade do preceptor e dos conhecimentos necessário à prática da preceptoría, bem como constitui subsídios teóricos ao planejamento de um modelo de formação pedagógica, na qual o preceptor poderá desenvolver as competências necessárias ao ensino da prática na formação e qualificação profissional para o SUS, para que o discurso se transforme na ação de um trabalho bem-sucedido.

OBJETIVOS

Compreender como os saberes pedagógicos que integram o conhecimento base para o ensino são percebidos pelos preceptores no processo ensino-aprendizagem dos residentes.

MÉTODOS

Aspectos éticos

De acordo com a Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, seguindo todas as recomendações. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi arquivado pelo pesquisador responsável. Para garantir o anonimato, foram identificados com o nome de estrelas.

Referencial teórico-metodológico

Utilizou-se o referencial teórico Lee Shulman que trata do conhecimento base para o ensino. Enquanto referencial metodológico, pautou-se na técnica de codificação proposta pela Teoria Fundamentada nos Dados, embasada em Straus e Corbin⁽⁷⁾, no qual refere-se à organização conceitual do dado bruto em categorias, constituindo três etapas distintas e complementares denominadas de: a) codificação aberta; b) codificação axial; e c) codificação seletiva. Este estudo foi trabalhado somente com as duas etapas iniciais: a) codificação aberta e b) codificação axial, para, enfim, chegar às categorias de análise. A etapa de codificação seletiva não foi cumprida, pois esse procedimento tem como finalidade a construção da teoria, o que não corresponde aos objetivos deste estudo.

Tipo de estudo

Investigação qualitativa de caráter descritivo-exploratório.

Procedimentos metodológicos

Para realizar o estudo, após a anuência das instituições, foram contatados os coordenadores e tutores dos programas de residência multiprofissional e médica para indicação dos preceptores que poderiam contribuir com a pesquisa. Levou-se em consideração sua inserção e participação no programa, configurando um procedimento de seleção intencional. Cada preceptor indicado foi abordado e, ao concordar em participar do estudo, foi submetido a uma entrevista. Para delimitar a amostra, considerou-se a saturação dos depoimentos. Nesse processo, foi respeitada a privacidade dos participantes à medida que optou-se por realizar a coleta em um ambiente fechado e confortável, de forma a assegurar o sigilo das informações.

Cenário do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida em três hospitais universitários (HUs) de uma cidade do Nordeste do Brasil, que integra a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), sendo dois desses de pequeno porte e um de médio porte. Ressalta-se que todos compõem a Rede de Atenção à Saúde (média e alta complexidade).

Fonte dos dados

Participaram deste estudo 31 profissionais de saúde que exerciam o papel de preceptores nos programas de residência médica ou multiprofissional. Foram incluídos aqueles com mais de 1 ano de experiência na preceptoría e que acompanhavam as atividades dos residentes de primeiro e/ou de segundo ano. Foram excluídos aqueles preceptores que também tinham algum vínculo empregatício como professor em instituições de ensino superior ou de nível técnico, assim como aqueles que coordenavam ou já haviam coordenado algum programa de residência.

Coleta e organização dos dados

A coleta de dados foi realizada no intervalo de 7 meses, entre dezembro de 2013 e julho de 2014. Utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada, sob a orientação de um roteiro previamente estabelecido. Para melhor captar as falas, foi usado o gravador digital. Para garantir a privacidade, as entrevistas foram realizadas em local previamente acordado com os entrevistados. Cada entrevista teve duração média entre 30 a 40 minutos.

Após a realização de cada entrevista, a mesma foi transferida imediatamente para o computador, por meio do *Windows Media Player*[®], enquanto tecnologia de áudio que permite pausar, voltar e adiantar a gravação de voz, e transcrita para um documento de texto no *Microsoft Word*[®] garantindo a fidedignidade na transcrição das falas dos sujeitos.

Análise dos dados

Por meio da *interface* do *software* Atlas ti[®] 7, foi realizado o processo de codificação, no qual, inicialmente, emergiram 162 códigos, na etapa denominada de codificação aberta. Foram retomadas as questões de pesquisa e os aspectos que se relacionavam diretamente ao fenômeno em estudo, dando prosseguimento ao ato de releitura. Os códigos semelhantes foram reorganizados sem alterar ou perder qualquer fragmento das falas, totalizando, ao final, 121 códigos.

Na segunda etapa, foram agrupados os códigos que se relacionavam, caracterizando o procedimento de codificação axial⁽⁷⁾. Nesse momento, a intenção foi reunir os dados e estabelecer conexões entre os códigos⁽⁸⁾. Ao final dessas duas etapas, foi possível visualizar, de um modo geral, o que os dados apresentavam acerca do fenômeno em estudo, compondo as categorias: (1) Conhecimento Pedagógico Geral; (2) Conhecimento do Currículo, do Contexto Educacional, dos Objetivos e das Finalidades Educacionais e outros Saberes; (3) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

RESULTADOS

A análise do material empírico revelou que os preceptores utilizam saberes pedagógicos propriamente ditos e/ou relacionados com o campo da pedagogia para ensinar. Percebemos que correspondem aos conhecimentos que Shulman⁽⁶⁾ aponta como conhecimentos base para o ensino do professor, os quais serão descritos a seguir.

Conhecimento Pedagógico Geral

O Conhecimento Pedagógico Geral é aquele que diz respeito ao planejamento e à condução do ensino e aprendizagem. Esse conhecimento está intrinsecamente relacionado ao conhecimento que o professor tem acerca da prática pedagógica que utiliza para ensinar, além da sua afinidade com as metodologias de ensino-aprendizagem^(5-6,9-11).

Essa categoria apresenta o saber pedagógico como um conhecimento revelado pelos preceptores, necessário à preceptoria. Muitos evocaram em suas falas a importância de se ter o conhecimento da didática, de saber como fazer e que estratégias utilizar para realizar a preceptoria, como observado nas falas a seguir:

A didática, a parte de formação, para poder ter uma forma de passar esses conhecimentos para eles. (YED)

O atendimento, ele faz por prática, mas entender o assunto que está sendo abordado, ele traz essa base teórica, mas só que no momento ali vai aparecer situações que ele nunca viu e essa forma de passar eu acho que deveria ter esse treinamento, esse lado didático do profissional para passar essa mensagem. (PRÓCION)

Muitas vezes, esse conhecimento pedagógico é atribuído como conhecimento da docência, pois o preceptor, ao mediar o processo de aprendizagem do residente na prática, sente a necessidade de saber como ensinar e o associa ao conhecimento de ser professor, ao saber da docência, como ilustrado nos excertos dos depoimentos.

Eu acho que conhecimentos realmente de como é a docência. (REGULUS)

Além da formação profissional, eu acho que é bom uma experiência como docente prévia, para você ter mais facilidade, para você conhecer melhor a forma de ensino. (BELLATRIX)

Ter um pouco de domínio nessa questão da docência. (EPSILON)

Aquela pessoa que está envolvida principalmente com o ensino de pós-graduação, ele pode ser preceptor que seja professor ou pode ser um preceptor que não seja professor, seja só técnico, mas é interessante que essa pessoa tenha algum conhecimento, alguma formação em ensino. (PROPUS)

Foi apontado que sem o conhecimento pedagógico, realizar a preceptoria se torna uma tarefa difícil. Os relatos revelam que os preceptores sentem que não conseguem atingir as expectativas dos residentes e por vezes acabam realizando a preceptoria por instinto:

Existe uma didática pra isso [...]. Existe um preceito básico de ser preceptor, ou seja, você tem que passar por uma questão acadêmica, no sentido de ter uma especialização, de ter um mestrado com esse vínculo de metodologia, de mostrar a didática, do que simplesmente passar o assunto, existe a forma de passar que é o que complica, numa abrangência geral de técnico administrativo. (PRÓCION)

A gente não tem nenhum tipo de treinamento ou técnica pedagógica, faz mais por instinto do que outra coisa, cada um tem a sua forma de ensinar. (POLAR)

Você não sabe, não tem preparo, assim, a gente vai ao estudo, no jogo de cintura. (ANTARES)

Parece contraditório pensar que a preceptoria, apesar de ser uma atividade de grande responsabilidade, pode ser reduzida ao puro fazer da prática e ao repassar o conhecimento. Cada preceptor realiza a preceptoria de acordo com a sua prática e conhecimentos sobre ensinar que trazem consigo, que ouviram falar, mas que não dominam. Sobre isso, POLAR revela quão importante é o conhecimento pedagógico para o desenvolvimento de uma melhor preceptoria:

Eu acho que o que poderia ajudar muito e melhorar a preceptoria seria a capacitação pedagógica [...] eu sou leigo na parte pedagógica, mas eu também não sou uma pessoa que não tenha conhecimento, eu sei que existe técnica pedagógica, eu sei que existem formas específicas de você treinar determinados assuntos e que se isso nos fosse passado, a gente conseguiria transmitir para eles de uma forma muito melhor (POLAR)

Nesse sentido, alguns preceptores apontaram a necessidade de uma capacitação ou formação pedagógica, bem como o interesse em aprender a ensinar. Eles destacaram que a pós-graduação *Stricto Sensu* oportuniza o aprendizado nessa área e proporciona repercussões na postura e na prática do preceptor, uma vez que este passa a ter conhecimentos acerca de estratégias metodológicas de ensino e, por consequência, sentem-se mais confiantes em conduzir o residente em seu processo de aprendizagem.

Tem colegas que, em outros tempos, se negariam totalmente a contribuir, mas, por conta de estar vivendo essa coisa da pós-graduação, os colegas acabam sendo contaminados por essa coisa boa. (ARCTURUS)

Quando você faz mestrado e doutorado, [...] existe um ensinamento para entender pesquisa. E, nesse ensinamento, existe também o ensinamento de se expressar e de transmitir conhecimento, [...] e no final das contas, você termina mais apto para ser professor [...] (UNUK)

Como eu estou fazendo mestrado e a gente cursa muitas disciplinas relacionadas a isso, assim, esse processo de ensino-aprendizagem, enfim, novas formas de você se posicionar frente a esse contexto novo que a gente vive, do aluno não ser só um absorvedor de conhecimento, mas estar sempre construindo o conhecimento com você, assim, eu mudei um pouco a forma de ver as coisas nesse aspecto. (MAIA)

O Conhecimento Pedagógico Geral é reconhecido como necessário para o desenvolvimento da preceptoria. Com esse conhecimento, o preceptor pode articular a teoria e a prática com propriedade, realizar uma prática reflexiva e proporcionar ao residente uma formação de melhor qualidade. Nesse sentido, também é importante destacar a contribuição da qualificação profissional (*Lato e/ou Stricto Sensu*), que pode fornecer subsídios ao preceptor para uma maior compreensão acerca das práticas educativas e trazer fundamentações pedagógicas para o ensino no trabalho.

Conhecimento do Currículo, dos Objetivos, das Finalidades e Valores do Programa de Residência, do Contexto Educacional e Outros Saberes

Além do Conhecimento Pedagógico Geral, os preceptores também destacaram outros conhecimentos que são importantes para poder realizar a preceptoría e que compõem o conhecimento base para o ensino. Esses estão relacionados ao conhecimento do currículo do programa de residência. De acordo com Shulman⁽⁶⁾, esse conhecimento corresponde ao domínio dos objetivos, metas e missões que norteiam o programa de ensino, ou seja, é o conhecimento que revela a consciência e intencionalidade do professor em sua prática educativa⁽⁶⁾.

[É necessário saber] o conhecimento do organograma da disciplina, de como funciona efetivamente. (YED)

Houve a necessidade de conhecer a finalidade para qual estão formando os residentes, saberes que integram o *Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos*, proposto por Shulman. Por meio desse conhecimento, Shulman⁽⁵⁻⁶⁾ aponta que o professor toma ciência dos aspectos específicos e gerais que estão vinculados às experiências, aos valores, aos contextos históricos e filosóficos, o que lhe orienta no processo ensino-aprendizagem.

É necessário, também, compreender um pouco ou muito da residência, de como ela acontece, o que ela objetiva, como é que ela se estrutura [...] *como é que acontece o nosso serviço? Como é que a gente trabalha, como o setor faz para que aquelas atividades sejam de fato cumpridas e os padrões de qualidade sejam atingidos?* (HADAR)

Eu acho que você precisa saber qual é o objetivo da residência [...] o que é que eu quero atingir com essa residência, como quero formar esses profissionais, que tipo de profissional eu quero botar no mercado, qual a consciência crítica que esses profissionais vão ter, para ele não ser mero executor de tarefas. (MIRA)

Os preceptores destacaram ainda a importância de conhecer o contexto educacional e a realidade do serviço no qual estão atuando. Corresponde ao conhecimento sobre onde ocorre a educação, sua estrutura física e recursos materiais, assim como os recursos humanos envolvidos, além do contexto socioeconômico e cultural relacionados a esse processo e as estratégias políticas que permeiam esse cenário^(5-6,9-11). Observa-se isso nas falas a seguir:

Ter conhecimento de como funciona todo o hospital, precisa ter uma noção geral do que está acontecendo em relação a SUS, em como está funcionando até a própria academia. (CANOPUS)

Vivenciar a experiência de ser preceptor fez perceber que são necessários outros saberes para aperfeiçoar sua prática de preceptoría, o que também lhe proporciona maior segurança na mediação do ensino no serviço, como retrata o excerto do depoimento de Hadar:

Era uma experiência muito nova e a gente foi se inserindo no dia a dia dos residentes [...] hoje, a gente tem muito mais espontaneidade

e tem mais segurança em ser, porque também eu sei que preciso cobrar um pouco mais delas. (HADAR)

Para além desses conhecimentos, alguns preceptores apontaram que precisam dominar outros saberes que permeiam o campo dos sentidos, da percepção, da sensibilidade para as relações humanas que são estabelecidas e vividas ao longo da formação, ressaltando que o respeito entre os profissionais, o saber lidar com as pessoas e o estabelecimento de um bom relacionamento com o residente, assim como com o paciente e o seu familiar são fatores importantes ao desenvolvimento da preceptoría, destacado nas falas a seguir:

Saber um pouco sobre o que cada um de nós pode dar e o que cada um de nós pode receber do ponto de vista humano, o que é necessário para ter boas relações. (HADAR)

Ter a sensibilidade de lembrar que aquela pessoa está em aprendizado. (MAIA)

Então, eu acho que saber lidar com o outro, o trabalho em equipe, também entendendo e se colocando e respeitando as nuances de cada profissional, eu acho que isso também é muito importante. (LACAILLE)

Eu acho que tem que haver uma boa relação entre o preceptor e o residente. (DUBHE)

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

O preceptor conhece a sua prática e domina conhecimentos (teóricos e práticos) que o residente não sabe e/ou nunca viveu. É a partir desse momento que o processo de ensino começa e, para que ele aconteça de modo a proporcionar o aprendizado, o preceptor precisa compreender o que tem de ser aprendido e como deve ensinar. Esse saber é denominado por Shulman⁽⁵⁾ de CPC e difere o preceptor do residente.

A gente tem essa coisa de saber como fazer, mas tem uma forma diferente de fazer, que é tão certa quanto a que está lá no livro, mas o estudante não sabe. (ARCTURUS)

É justamente o que te difere do aluno, vamos chamar assim quem está do outro lado, entender a sua mensagem, não é só atender. (PRÓCION)

Nessa categoria, destacam-se as falas que caracterizam o CPC na prática da preceptoría. Nesse sentido, observa-se que os preceptores acreditam ser necessária atitude para poder ensinar e em algumas situações modificar sua postura e adequar a sua prática ao ensino, como observa-se nas falas a seguir:

[Foi necessário] *eu ter me modificado no sentido de eu saber me colocar, me pôr sem nenhum tipo de timidez.* (HADAR)

A gente procura ensinar da melhor forma possível os conhecimentos que a gente tem [...] procurando agir com as melhores condutas. (BELLATRIX)

Criar rotinas para formar novas pessoas. (POLLUX)

Do mesmo modo, os preceptores apontaram que não basta saber o conteúdo, a matéria, mas é necessário saber ensinar, como pode ser observado nas falas a seguir:

Eu faço uma estratégia que simplifique [...] então eu organizo isso meio que mentalmente e passo. (UNUK)

Existe uma diferença de saber passar e como passar. Não é para todo mundo. [...] só em saber não quer dizer nada se ela não souber passar. (PRÓCION)

Você precisa ter um planejamento das coisas e todo mundo entender. (MIRA)

Os preceptores também atribuíram o CPC ao dom de ensinar, como ilustrado nas falas a seguir:

Eu acho que ensinar passa, mais ou menos, por um dom de você gostar e ter aquela coisa para ensinar, porque as vezes você pode querer ser professor, estudar tudo direito para ser professor, todas as técnicas, todos os cursos, tudo, e não desenvolver bem. Agora, se você tem esse dom, essa vontade e se aperfeiçoa, aí você vai usar uma coisa com a outra. (PROPUS)

Não é todo mundo que tem esse, vou chamar de dádiva ou dom, você passar algo e saber passar a mensagem. (PRÓCION)

Nem todo mundo tem o jeito ou o dom de estar ali compartilhando o ensinamento. Às vezes, a pessoa tecnicamente é muito boa, perfeita [...], mas ele não tem o dom, [...] ele sabe aquilo para ele, mas para ensinar, para passar para outro, às vezes, o negócio não funciona, a coisa não funciona. (MAIA)

Essa capacidade de ensinar a matéria é apontada pelos preceptores como uma tarefa difícil e permeada de desafios que emergem diariamente no âmbito do trabalho. Sobre isso, POLAR aponta que saber ensinar articulando prática e teoria é um dos desafios mais difíceis:

Ensinar o que está no livro é muito fácil, mas ensinar a forma do estudante, do residente perceber a sutileza do que o paciente fala e transformar naquilo que ele está lendo no livro é muito difícil. (POLAR)

DISCUSSÃO

Um professor precisa dominar o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, a estrutura de sua disciplina, os seus princípios entre outros saberes que lhe ajudarão a responder questionamentos em cada âmbito que compõe o processo de ensinar⁽¹²⁾. Necessita compreender a estrutura e a organização curricular, os objetivos, princípios e valores educacionais, bem como o contexto que orienta essa prática.

Por mais que o preceptor não exerça a função docente, ele cumpre o ensino da prática no âmbito dos programas de residência em saúde, por isso o consideramos um educador, na prática. Nossa intenção é compreender os conhecimentos que o preceptor utiliza para ensinar.

Nesse panorama, nota-se que os preceptores integram à preceptoria alguns conhecimentos que lhes orientam ao desenvolvimento

dessa prática educativa. Esses conhecimentos correspondem ao *Conhecimento Pedagógico Geral*; *Conhecimento do currículo*; *Conhecimento do contexto educacional*; *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* e o *Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos*, saberes que Shulman aponta como saberes pedagógicos propriamente ditos e necessários à preceptoria.

Dentre os saberes identificados, merece destaque o Conhecimento Pedagógico Geral, citado pela maioria dos participantes do estudo como essencial para realizar a preceptoria. Esse conhecimento corresponde àquele onde se manifestam as concepções e princípios educacionais, e se aplicam estratégias pedagógicas, planejam-se, organizam-se e gerenciam-se as situações de ensino e aprendizagem de modo a superar o simples domínio do conhecimento do conteúdo, em busca de alcançar objetivos mais amplos à educação e formação⁽¹¹⁾. É com esse conhecimento que o preceptor trabalha o ensinar na prática, as estratégias utilizadas para que o conteúdo seja ensinado.

Os preceptores acreditam que esse saber, revelado como conhecimento de ser professor, é o diferencial na condução do processo de aprendizagem dos residentes. Dominar esse conhecimento requer formação específica, e a sua deficiência pode implicar em não atingir os objetivos do programa. Nesse contexto, é importante compreender que o profissional que desenvolve atividades de preceptoria está diretamente relacionado ao campo da educação. Porém, muitos se colocam na posição de apenas estar presente ou de existir na presença, constituindo-se apenas um ser integrante da ação educacional⁽¹³⁾.

Talvez, tal postura possa acontecer pela falta de preparo do preceptor para essa atividade, o que pode levá-lo a realizá-la de forma intuitiva, fundamentados no aqui e agora, pois sem o conhecimento pedagógico adequado, o preceptor pode agir por instinto, de acordo com o que já vivenciou anteriormente ou acredita ser correto. Assim, a preceptoria passa a ser reduzida a uma atividade empírica, caracterizada pelo repasse da rotina, das atividades assistenciais, das tarefas a serem cumpridas, onde se encontram dificuldades para trabalhar a atitude investigativa, crítica e reflexiva no profissional em formação.

Os preceptores dominam os saberes de sua profissão, mas não dominam os saberes pedagógicos, importantes no exercício da formação/educação. Dessa forma, acabam agindo de modo intuitivo, repetindo modelos que vivenciaram quando foram estudantes e referindo-se à transmissão da informação como ensino⁽¹³⁾.

O preceptor precisa tomar consciência de que se encontra em um contexto de ensino e aprendizagem, e suas novas experiências irão provocar situações que poderão reestruturar o seu conhecimento, além de ampliá-lo a outros conhecimentos que irão constituir a sua base para o ensino⁽¹¹⁾.

Nesse processo, o preceptor sente a necessidade de buscar qualificação pedagógica e aponta que a qualificação por meio da pós-graduação *Stricto Sensu* lhe proporciona conhecimentos sobre o ensino e a pesquisa, o que auxilia na realização da preceptoria e, por vezes, modifica sua postura e compreensão acerca do seu papel no processo de formação do residente. É no exercício do ensino que o professor percebe a necessidade de formação pedagógica e se depara com escassas possibilidades e oportunidades⁽¹⁴⁻¹⁵⁾.

É preciso compreender que a competência para o ensino de uma disciplina ou matéria é essencial à definição de critérios de qualidade do professor/preceptor⁽¹⁶⁻¹⁷⁾. Para isso, além do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, o preceptor precisa ser capaz de articular esses conhecimentos ao conhecimento que tem sobre o currículo, contexto do programa do qual faz parte, as metas e objetivos da educação⁽¹⁷⁾. Isso proporcionará ao preceptor competência para o ensino. Esses conhecimentos foram identificados ao longo do estudo, porém com menor destaque, pois a necessidade por esses conhecimentos emergiu ao longo da prática da preceptoria.

O conhecimento para o ensino na preceptoria também envolve a compreensão moral e ética que conduz e direciona a boa prática no serviço e a cidadania, assim como a sensibilidade e uma boa relação entre o preceptor e o residente, expressa nos resultados. Preza-se por uma prática fundamentada na responsabilidade pessoal e social, na qual os conhecimentos teóricos, habilidades e atitudes constituem uma matriz ética e moral⁽¹⁸⁾. Além disso, ao educador é imprescindível cultivar uma relação pautada no respeito, solidariedade e amorosidade para com o estudante, uma vez que tem o compromisso e responsabilidade com o seu processo de formação⁽¹⁹⁾.

Esses conhecimentos foram constituindo a base do preceptor no decorrer do processo educativo, à medida em que os mesmos foram sentindo a necessidade de saber mais sobre esses aspectos que compõem a preceptoria, a partir das experiências e conhecimentos apreendidos ao longo de sua trajetória. A experiência constitui uma das fontes de conhecimentos do professor, além da formação acadêmica (técnico-profissional), os materiais e o contexto educativo e a pesquisa⁽²⁰⁾.

Todavia, não basta saber o conteúdo ou ter habilidades práticas. É preciso que os conhecimentos de domínio do preceptor não o restrinjam ao ensino puramente técnico, mas que o direcionem a compreensão do todo e da complexidade que está intrinsecamente relacionada ao CPC no processo ensino-aprendizagem.

A esse movimento de articulação e integração entre as fontes e os conhecimentos base para o ensino, chamamos de Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógico, no qual se constrói a *expertise* do professor ao longo de sua trajetória⁽²⁰⁾. Esse modelo, proposto por Shulman⁽¹²⁾, corresponde a um processo composto por seis elementos – compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, e nova compreensão – dispostos em distintas etapas que ajudarão na construção do CPC⁽¹¹⁾.

Consciente ou não, os professores reconstróem, adequam e simplificam o conteúdo a ser ensinado⁽²¹⁾. É a partir desse movimento no modelo de raciocínio e ação pedagógico, proposto por Shulman, que o professor adquire maior consciência sobre o processo e transforma o conteúdo de tal modo que o torna ensinável e compreensível para os alunos.

Para além da simples transmissão do conhecimento ou execução de tarefas, o preceptor precisa compreender a sua realidade, o mundo do residente, os objetivos da sua prática educativa, as ferramentas que pode utilizar na preceptoria. Mas, não basta saber o conteúdo, conhecer o contexto institucional, é necessário saber ensinar. Esse saber é o denominado por Shulman⁽⁵⁾ como CPC.

Esse conhecimento foi identificado nas falas dos preceptores, relacionado à sua postura e atitude no processo educativo, de

modo a direcionar o residente à compreensão da prática e do aprendizado. Mas, como isso acontece no dia a dia? Diante das falas, constata-se que esse conhecimento é resultado de uma prática reflexiva, na qual o preceptor constitui o seu conhecimento de conteúdo para o processo educativo na prática assistencial.

Para Shulman, o CPC é uma espécie de amálgama entre o conteúdo e a didática, na qual o professor desenvolve o conhecimento de como ensinar sua matéria específica, ou seja, o conhecimento para o ensino⁽²¹⁻²³⁾. Ele permite ao professor desenvolvimento na prática do ensino, de modo que o ajuda a conduzir os estudantes à aprendizagem de forma participativa, reflexiva, criativa, utilizando estratégias de ensino adaptadas ao contexto^(6,24-27).

A esse conhecimento, alguns preceptores chamaram de dom para ensinar. Essa palavra, de acordo com o dicionário de língua portuguesa, significa “Dádiva, presente; Merecimento, mérito; Dote natural; talento, prenda, aptidão, faculdade, capacidade, habilidade especial para”⁽²⁸⁾. Um dom não se aprende, é inato. Saber ensinar é um conhecimento que se aprende, ainda que uns tenham mais facilidade que outros. O saber ensinar é modelado ao longo da trajetória do professor, por sua história de vida e socialização⁽²⁴⁻²⁷⁾.

Por fim, ao olhar para a preceptoria, enquanto atividade de ensino, e para o preceptor, o profissional responsável pelo seu exercício, reafirma-se a necessidade de construções didáticas que constituam o repertório de conhecimentos do preceptor e lhe permita conduzir o residente à aprendizagem e a uma boa prática na atenção em saúde no SUS.

Limitação do estudo

Compreender esse fenômeno não foi uma tarefa fácil, pois algumas limitações como a dificuldade na disponibilidade dos preceptores em participarem do estudo devido à sobrecarga de atividades desenvolvidas cotidianamente. Além disso, o referencial teórico, Conhecimento Base para o Ensino, na preceptoria não foi uma temática de fácil compreensão por parte dos entrevistados, talvez por não fazer parte da sua formação.

Contribuições para a área da enfermagem e saúde

Enquanto contribuições, acredita-se que este estudo convida a comunidade científica a fortalecer o movimento de valorização e reconhecimento da identidade do preceptor e dos conhecimentos necessários à prática da preceptoria nos cursos da área da saúde, bem como constitui subsídios teóricos para o planejamento de um modelo de formação pedagógica, na qual o preceptor poderá desenvolver as competências necessárias ao ensino da prática na formação e qualificação profissional para o SUS, para que possamos sair do discurso para a ação de um trabalho bem-sucedido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender como os saberes pedagógicos que integram o conhecimento base para o ensino, fundamentado por Lee Shulman, são percebidos pelos preceptores no processo ensino-aprendizagem dos residentes. Nesse sentido, reconhece-se que os preceptores integram conhecimentos à

sua prática de preceptoria, com destaque para o Conhecimento Pedagógico Geral e o CPC.

O *Conhecimento sobre o currículo*, assim como o *Conhecimento sobre o contexto educacional, objetivos, as finalidades e os valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos* também estão presentes, apesar de serem incorporados à preceptoria ao longo de sua trajetória.

É imperativo a necessidade de saberes pedagógicos, para que haja maior segurança e domínio das estratégias do processo ensino-aprendizagem, com objetivo e intencionalidade pedagógica. Aqueles que, de certa forma, estão se aproximando do âmbito acadêmico, principalmente por meio de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sentem maior segurança em realizar o seu papel de preceptor.

O CPC, por sua vez, emerge nas falas dos participantes do estudo. Esse conhecimento reflete o processo de transformação dos saberes que o preceptor dispõe e que ele utiliza para ser compreendido pelos residentes. Trata-se do saber ensinar a prática, o como adequar o conhecimento para que o residente compreenda e aprenda. Nesse processo, muitas vezes inconscientemente, os preceptores desenvolvem o modelo de raciocínio e ação

pedagógico, construindo e reconstruindo o seu conhecimento sobre a prática em saúde.

Acredita-se ser necessário o preparo pedagógico que oriente os preceptores ao que devem saber e fazer, e quais conhecimentos precisam dominar para ancorar sua prática, uma vez que a qualificação repercute diretamente na qualidade do seu ensino.

Por fim, ainda há muito que se descobrir acerca desse fenômeno. Para isso, é necessário que novos estudos sejam realizados, a fim de ampliar os saberes acerca dessa temática, bem como é necessário que os preceptores tenham consciência acerca dos conhecimentos necessários ao ensino na preceptoria, para que constituam o movimento de construção do seu repertório de conhecimentos para um melhor desempenho no ensino na prática em saúde.

FOMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

1. Silva LB. Residência Multiprofissional em Saúde no Brasil: alguns aspectos da trajetória histórica. Rev Katál [Internet]. 2018 [cited 2018 Aug 12];21(1):200-9. Available from: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p200>
2. Ribeiro KRB, Prado ML. A prática educativa dos preceptores nas residências em saúde: um estudo de reflexão. Rev Gaúcha Enferm [Internet]. 2014[cited 2015 May 26];35(1):161-5. Available from: <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/43731/28959>
3. Vendruscolo C, Trindade LL, Prado ML, Kleba ME. Rethinking the Health Care Model through the reorientation of training. Rev Bras Enferm [Internet]. 2018 [cited 2018 Aug 20];71(Suppl 4):1580-8. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0055>
4. Shulman L. Those who understand: knowledge growth in teaching. educational researcher [Internet]. 1986[cited 2015 May 26];15(2):4-14. Available from: http://www.fisica.uniud.it/urdf/masterdidsciud/materiali/pdf/shulman_1986.pdf
5. Shulman L. Conocimientos y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado [Internet]. 2005 [cited 2015 May 26];9(2):1-30. Available from: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92art1.pdf>
6. Ingui D. Entrevista Lee Shulman. Rev Eletrôn Jornalismo Científ [Internet]. 2010[cited 2015 May 26]. Available from: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&tipo=entrevista&edicao=53>
7. Strauss AL, Corbin J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Artmed; 2008.
8. Santos JLG, Cunha K, Adamy EK, Backes MTS, Leite JL, Sousa FGM. Data analysis: comparison between the different methodological perspectives of the Grounded Theory. Rev Esc Enferm USP. 2018;52:01-08. doi: 10.1590/S1980-220X2017021803303
9. Garcia CM. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Profesorado [Internet]. 1992 [cited 2015 May 26];6(10):1-35.1992. Available from: http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/marcelo_garcia_como_conocen_docentes.pdf
10. Grossman PL. 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 [Internet]. 2005 [cited 2013 Jan 15];9(2):1-18. Available from: www.ugr.es/~recfpro/?p=235
11. Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. Rev Bras Educ Fis Esporte [Internet]. 2011[cited 2013 Jan 15];25(2):323-39. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n2/13.pdf>
12. Shulman L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educ Rev [Internet]. 1987 [cited 2015 May 26];57(1):1-22. Available from: <http://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
13. Meneses LBA, Leite VS, Pereira AJ, et al. Vivendo a formação de preceptores e tutores: uma experiência refletida. In: Ceccim RB, Meneses LBA, Soares VL, et al. Formação de Formadores para Residências em Saúde. Série Vivências em Educação na Saúde [Internet]. Porto Alegre: Rede Unida; 2018[cited 2015 May 26]. p. 61-74. Available from: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/formacao-de-formadores-para-residencias-em-saude-corpo-docente-assistencial-em-experiencia-viva-pdf>
14. Nóbrega FS, Rocha RCS, Fernandes MCV. O curso de formação para preceptores sob o olhar do preceptor: resistência e desafios. In: Ceccim RB, Meneses LBA, Soares VL, et al. Formação de Formadores para Residências em Saúde. Série Vivências em Educação na Saúde [Internet].

- Porto Alegre: Rede Unida; 2018[cited 2015 May 26]. p. 113-23. Available from: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/formacao-de-formadores-para-residencias-em-saude-corpo-docente-assistencial-em-experiencia-viva-pdf>
15. Ceccim RB, Meneses LBA, Meneses J R, Alvarenga JPO. Preceptoria e tutoria: ação docente nas residências em saúde. In: Ceccim RB, Meneses LBA, Soares VL, et al. Formação de Formadores para Residências em Saúde. Série Vivências em Educação na Saúde [Internet]. Porto Alegre: Rede Unida; 2018[cited 2015 May 26]. p. 113-23. Available from: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/formacao-de-formadores-para-residencias-em-saude-corpo-docente-assistencial-em-experiencia-viva-pdf>
 16. Madeira MZA, Lima MGSB. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2010[cited 2015 May 26];19(1):70-7. Available from: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a08.pdf>
 17. Shuman L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: Wittrock M. (ed.). *La investigación en la enseñanza i: enfoques, teorías y métodos*[Internet]. Madrid: Paidós-MEC; 1989[cited 2015 May 26]. p. 9-91. Available from: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11did_shulman_unidad_1.pdf.
 18. Grossman PL, Wilson SMY, Shulman L. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado* [Internet]. 2005 [cited 2015 May 26];9(2):1-25. Available from: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42833/24723>.
 19. Shulman L. Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary school journal* [Internet]. 1998 [cited 2015 May 26];98(5):511-26. Available from: <http://www.csun.edu/~ml727939/coursework/610/Shulman%201998.pdf>
 20. Freire P. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra; 2014.
 21. Krieger D, Mendes AM, Backes VMS. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, uma reflexão da prática docente a partir da teoria de Lee S. Shulman. *Rev UNIPLAC* [Internet] 2018 [cited 2018 Aug 20];6(1). Available from: <https://revista.uniplac.net/ojs/index.php/uniplac/article/view/3264>
 22. Backes VMS, Menegaz JC, Miranda FAC, Santos LMC, Cunha AP, Patrício SS. Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2017[cited 2018 Aug 30];26(4):e1080017. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001080017>
 23. Marcelo C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU; 1995.
 24. Bolívar A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *pedagogical content knowledge and subject matter didactics*. *Profesorado* [Internet]. 2005 [cited 2018 Aug 30];9(2):1-39. Available from: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
 25. Marcon D. *Conhecimento pedagógico do conteúdo. A integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caxias do Sul, RS: EDUCS; 2013.
 26. Tardif M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes; 2012.
 27. Joanara RF, Prado ML, Lazzari DD, Jardim VLT. Nursing higher education in MERCOSUR: a bibliometric study. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2018 [cited 2018 Aug 13];71(Suppl 4):1732-9. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0405>
 28. Michaelis: Dicionário de português online [Internet]. 2009[cited 2018 Aug 13]. Dom. Available from: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=dom>
-