

Educação em Enfermagem: conceituando projeto pedagógico na visão de professores

Nursing Education: conceptualizing a pedagogical project from the view of professors

Solange Maria Fustinoni Magalhães¹

Maria Cristina Gabrielloni²

Maria Cristina Sanna²

Márcia Barbieri²

Descritores

Educação em enfermagem, Ensino superior, Curso de enfermagem, Currículo

Keywords

Education, nursing; Education higher; Curriculum

Submetido

22 de Fevereiro de 2017

Aceito

5 de Junho de 2017

Resumo

Objetivo: Aprender o conceito de Projeto Pedagógico dos professores da Escola Paulista de Enfermagem e identificar os desafios e os limites enfrentados por eles durante sua elaboração.

Métodos: Estudo qualitativo, na modalidade História Oral Temática. Por meio de entrevistas semiestruturadas obtiveram-se as narrativas de seis professores que participaram de, no mínimo, metade dos encontros para essa construção. Os depoimentos foram gravados, transcritos, transcritos e analisados, respeitando-se as etapas do método e os preceitos éticos. Foi utilizada a Teoria de Mundo Social de *Pierre Bourdieu* como referencial de análise.

Resultados: O conceito de Projeto Pedagógico ficou circunscrito à grade curricular e a formação docente é a principal dificuldade para a mudança de paradigma na ação do planejamento.

Conclusão: Os docentes valorizam a elaboração do Projeto Pedagógico, mas não avançam na proposição porque estão fixados em modelos anteriores que privilegiam a carga horária e a organização por disciplinas.

Abstract

Objective: To understand the pedagogical project concept of the professors of the Paulista School of Nursing, and to identify the challenges and the limits faced by them during its development.

Methods: Qualitative study, in the oral history thematic modality. Using semi-structured interviews, the narratives of six professors who participated in, at least, half of the meetings for the pedagogical development were obtained. The statements were recorded, interpreted text transcribed, recreated and analyzed, respecting the methodological steps and ethical precepts. The Social World Theory of *Pierre Bourdieu* was used as a reference for analysis.

Results: The concept of the pedagogical project was limited to the curriculum frameworks; training of the professors is the main difficulty for the planning phase of the paradigmatic change.

Conclusion: Professors value the pedagogical project development, but do not advance the proposition because they are steeped in previous models that support workload and organization according to specialty.

Autor correspondente

Solange Maria Fustinoni Magalhães
Rua Afonso Celso, 711, 04119-060,
São Paulo, SP, Brasil.
somag@terra.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201700038>



¹Centro Universitário Assunção, São Paulo, SP Brasil.

²Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, SP Brasil.

Conflitos de interesse: não há conflitos de interesse a declarar.

Introdução

O processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola Paulista de Enfermagem (EPE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no período de 2010-2012, foi experiência marcante que deve ser estudada devido ao papel de modelo-referência desempenhado por esta instituição.

Atualmente muito tem se discutido sobre a importância da construção de Projeto Pedagógico (PP). É proposto que seja construído de forma coletiva, em um movimento consciente de cooperação e solidariedade. Partindo dessa premissa é oportuno compreender a percepção dos professores que participaram do referido processo de construção sobre o que este seja. Ressalta-se que a percepção aqui é entendida como dimensão do conhecimento, e não apenas como o aprender pelos sentidos.⁽¹⁾

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96,⁽²⁾ as instituições de ensino têm a incumbência de organizar suas propostas pedagógicas e assumir o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa, ação esta que deve ser realizada no coletivo, com a participação dos diferentes atores sociais envolvidos na escola.

O PP consiste em um conjunto de ações coletivas que visam realizar mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico. É fato que sua construção ocorre dentro de um processo dinâmico, contínuo, flexível e inacabado, pois exige, de seus atores, o comprometimento permanente, movimento este necessário para sua transformação.⁽³⁾

Sua elaboração exige profunda reflexão sobre as finalidades da instituição, seu papel social e a definição clara do caminho a ser percorrido e da operacionalização das ações que serão empreendidas.⁽⁴⁻⁶⁾ Nele estão expressos as prioridades na formação do cidadão, as atividades pedagógicas e didáticas que levam a instituição a alcançar os objetivos.⁽⁷⁻⁹⁾

No caso do ensino no campo da saúde, é um desafio para as instituições de ensino superior (IES) pensar em seu PP um modelo de formação que seja capaz de transformar as práticas, buscando a superação dos problemas de saúde e a melhoria do cuidado à saúde individual e coletiva.^(10,11) Com a EPE

não foi diferente, desde sua criação em 1939, buscou adequar o curso às determinações dos órgãos reguladores do ensino e da profissão de enfermeiro e esse comportamento se fixou em seus docentes, que têm dificuldade em romper com esse modelo.

Mudar em educação implica romper com práticas cristalizadas e enfrentar desafios em busca de uma formação que contemple as necessidades apontadas nas políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Saúde, bem como as prioridades e princípios do SUS e também as necessidades de mudanças apontadas pelos profissionais das áreas da saúde.^(10,12)

Diante desse quadro, é imperativo apreender o conceito de Projeto Pedagógico (PP) dos professores da EPE da UNIFESP e identificar os desafios e os limites enfrentados por eles durante sua elaboração uma vez que a escola deve ser vista como produtora de saberes e não apenas reprodutoras de conhecimentos, cabendo, aos professores, a discussão dos fatores que condicionam a seleção e organização dos mesmos.^(13,14)

Métodos

O método utilizado no estudo foi a história oral (HO), que fornece interpretações qualitativas de processos histórico-sociais e, para isso, conta com métodos e técnicas precisos em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha papel importante, de forma a destacar e centrar a análise na visão e versão da experiência dos atores sociais. Fazer HO significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e/ou de experiências de pessoas.⁽¹⁵⁾

Assim, por meio da escuta das narrativas de docentes que participaram da construção do PP da EPE no período de 2010-2012, foi possível obter um volume de dados originais e relevantes. Dentre as vertentes da HO, a história oral temática foi a que atendeu aos propósitos do estudo.⁽¹⁶⁾

O cenário do estudo foi a Escola Paulista de Enfermagem da UNIFESP (EPE), uma instituição septuagenária que ininterruptamente vem forman-

do enfermeiros e se constituindo como referência dessa prática no país. Optou-se por ouvir os depoimentos de professores da EPE que contribuíram para a construção do PP, tendo como critério de elegibilidade sua participação em, no mínimo, 50% das reuniões realizadas com essa finalidade, identificando-os a partir de listas de presença e atas das reuniões citadas, o que totalizou seis sujeitos. Esses sujeitos foram contatados e, ao lhes serem apresentados os objetivos do estudo, dele concordaram participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Consta também, desse documento, a cessão dos depoimentos para fins de pesquisa, o que dispensa a elaboração e assinatura da carta de cessão de direitos autorais. Esses sujeitos foram identificados por letras do alfabeto, conforme a ordem da realização das entrevistas. O projeto foi previamente submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, tendo sido aprovado sob o parecer nº 804.651, em 24 de setembro de 2014.

O encontro para a realização da entrevista foi previamente agendado, ocasião em que o depoente tomou ciência de que a gravação eletrônica seria a forma de registro dos dados. A entrevista foi realizada por um pesquisador que não possuía qualquer vínculo com os depoentes. Os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado e, quando necessário, se repetiram até o esgotamento do assunto abordado; em alguns casos, foram necessários de dois até três encontros, para esclarecimentos e aprofundamento de informações fornecidas em entrevistas anteriores.

Foi empregado um roteiro de entrevista semiestruturado para a obtenção dos depoimentos, sendo a pergunta norteadora “Como você [nome do depoente] percebeu a construção coletiva PPC da Escola Paulista de Enfermagem período de 2010-2012?” Conforme a evolução da narrativa, a necessidade de retomada de foco e de aprofundamento de algum aspecto, outras questões foram acrescentadas, conforme o roteiro citado.

Seguindo as etapas do método, a gravação da entrevista foi transcrita na íntegra e entregue ao depoente, para sua ciência e validação. Nesse momento, ele pôde conferir o texto e realizar as alterações

que julgasse necessárias. Quando satisfeito com o texto, o entrevistado foi orientado a colocar sua rubrica em todas as páginas impressas com a transcrição de sua(s) entrevistas(s) e, quando obtidos todos os textos rubricados, estes foram arquivados.

Subsequentemente, uma cópia dessas transcrições validadas foi submetida a repetidas leituras, pelo pesquisador principal, que pode, então, realizar a codificação dos textos, apondo letras e números aos trechos que versavam sobre mesmo tema. Com esses códigos, pode-se agrupar os temas afins, a partir do que se elaborou o texto transcrito, isto é, foi dado a ele um tratamento que ordenou o texto em uma narrativa linear e não recorrente, como ocorre com a fala, aproximando-o do leitor e comunicando-lhe melhor o sentido, mas mantendo a intenção original do que foi registrado.^(16,17) Um doutor experiente no método de HO, mas não vinculado à pesquisa em foco, cotejou essa transcrição com o texto da transcrição rubricada pelo entrevistado, para verificar se a intencionalidade contida nos relatos não foi modificada nesse processo e se todas as informações, impressões e opiniões sobre o objeto de estudo enunciadas pelo entrevistado foram incluídas, validando, assim, a transcrição.

Após essa validação do texto transcrito, recorreu-se novamente aos códigos anteriormente atribuídos que, agrupados por similaridade e pertinência temática, deram origem a três categorias de análise, que foram novamente validadas por um doutor e, depois, analisadas e discutidas à luz da literatura científica sobre o objeto de estudo e dos conceitos de Pierre Bourdieu.⁽¹⁸⁾ No presente manuscrito serão apresentados os resultados correspondentes à categoria Visão sobre o Projeto Pedagógico.

Para *Bourdieu* a escola é considerada um espaço de reprodução de estruturas sociais, de transferências de capitais e de legitimação de posições no campo, definido como um sistema ou um espaço estruturado de posições.⁽¹⁸⁾

A EPE da UNIFESP é um espaço social de atuação de docentes que participam da formação de enfermeiros. Essa instituição é um campo científico, dotado de uma força, que confere, aos seus atores sociais, um determinado capital cultural, social e econômico.

Então, se a escola é um campo, ou seja, um espaço de transferência de capitais culturais que contribui para a formação de *habitus* pode-se entender que a construção de um PP e de uma matriz curricular não está isolada da dinâmica interna de um campo, de seus agentes e suas posições e das relações resultantes desse processo.^(19,20)

Uma dessas posições é a ação pedagógica, pois ela seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando assim formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Quanto maior o prestígio e o reconhecimento da instituição, maior sua autoridade pedagógica e maior o seu capital cultural.

Resultados e Discussão

Como resultado obteve-se os depoimentos, frutos da transcrição das entrevistas realizadas. Partindo então da análise dos depoimentos, emergiu a visão docente sobre o Projeto Pedagógico, a seguir apresentado.

É apontado, pela literatura científica, a necessidade das escolas adequarem seus projetos pedagógicos e sua organização curricular para atender à demanda dos alunos, garantir educação de qualidade e buscar a autonomia crítica e reflexiva.^(10,21) Portanto, é preciso romper com as certezas do que já está instituído. No depoimento do Sujeito B, pode-se perceber a preocupação dos professores da EPE em empreender mudanças que atendam as demandas para a formação do enfermeiro:

Todos sabem da importância de um Projeto Pedagógico em qualquer instituição que tenha, como objetivo, a questão da formação, e aqui na Escola de Enfermagem não seria diferente. (...) A sociedade vai mudando, bem como as tecnologias e, em algum momento, temos que sentar e discutir aquilo que ocorreu avaliar e propor mudanças. (Sujeito B)

É reforçada, na fala do sujeito acima, a necessidade da IES tomar em suas mãos o compromisso político pedagógico e a ciência de que este deve ser realizado e assumido coletivamente, tendo o envolvimento de todos no processo. Porém, verificou-se

no depoimento do Sujeito B, que nem todos participaram, o que impactou no processo de adesão da proposta.

Quero dizer da ausência mesmo na discussão, no debate. Vamos falar da frequência: podemos até comparar, de uma maneira objetiva, com a lista de presença. (...) quantos professores tem o quadro da casa e quantos realmente estiveram presentes e participaram dessa discussão, dessa construção, 90%? Eu acredito que não. Foram 50%? 40%? (Sujeito B)

No processo de construção do PPC da EPE também se buscou atender o que preconiza a LDB 9394/96, a Lei do Exercício Profissional de Enfermagem e as Diretrizes Curriculares Nacionais da área da Saúde e as da Enfermagem, além das discussões realizadas pela ABEn nos SENADEns e as políticas indutoras da saúde, que são apontadas como elementos norteadores,^(22,23) conforme percebeu-se no depoimento do Sujeito C.

Um dos desafios foi tentar desconstruir o que já tínhamos de Projeto Pedagógico e que não estava respondendo às próprias organizações, ao MEC, à LDB, às Diretrizes Curriculares do MEC e à necessidade de mercado. (Sujeito C)

Pode-se verificar que só o corpo interno da escola é capaz de atribuir identidade ao PP. Essa identidade do enfermeiro a ser formado significa, acima de tudo, o resultado do conjunto das reflexões coletivas, levando em conta a essência da organização do trabalho pedagógico e a realidade em que a EPE está inserida.

Nota-se então que, no processo de reestruturação do PP da EPE, houve o entendimento acerca do conceito e importância do mesmo para a construção da identidade da instituição, uma vez que, ancorado nas colocações de Bordieu,⁽¹⁹⁾ a escola se organiza para transmitir cultura, procedimentos e programas de pensamento, e atua como força formadora de hábitos que facilitem sua transmissão,^(20,23) conforme relata o Sujeito F:

A construção desse projeto pedagógico não é só fazer. Ele é dinâmico e contínuo. Se perdermos a visão do todo, se não tiver momentos para olhar, discutir e pensar o que está dando certo, o que já integrou o que não está, onde que ficaram arestas, fica muito distante. É nesse sentido. (Sujeito F)

Também se identificou que essa ação foi permeada por limites que trouxeram dificuldades. Há dificuldades em todo processo de debate e tomada de decisão realizada no âmbito coletivo e o mesmo ocorre na construção do PP. É certo que mudanças implicam em abrir mão da segurança do que se tem pronto e isso, muitas vezes, dificulta a tomada de posição, gerando conflitos.^(5,7,24)

Nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, alguns limites foram apontados, tais como, processo alongado, ausência dos docentes e falta de comprometimento de professores na discussão, o que tornou o processo cansativo, levando, muitas vezes, o fechamento das discussões a ser realizado por um pequeno grupo, como sinalizou o Sujeito C.

“Nossa! Que falta de visão!” Um boicote por ignorância e para manter poder, porque não dá oportunidade de discutir mais profundamente. Vieram também pessoas da UEL, da USP apresentar as mudanças que tinham realizado nos currículos. Foi interessante, mas não tinha quorum. Eram sempre as mesmas pessoas que assistiam e discutiam. (...) Mas, entre aspas: “*quem mais precisa, não vem, fica fora dessa atividade.*” Tiveram muitas coisas desagradáveis. A forma como as pessoas agem tira a força mais profunda da discussão pedagógica, do caminho em que você quer chegar com o aluno, do perfil. (Sujeito F)

Para Bourdieu,⁽¹⁹⁾ esse poder citado pelo Sujeito F é representado pelo capital simbólico. Esse capital confere a alguns um determinado poder, e ele é valorizado por um determinado grupo social.^(19,24) Essa força pode conduzir alguns ao conformismo, levando-os a posições acrílicas, pois para esses sujeitos, o contexto é visto como sem perspectiva de mudanças, conforme é relatado pelo Sujeito D.

“*Achei cansativo. No final, às vezes, acabávamos por esgotar essas discussões e não tinha mais como fazer discussão, alinhar, ser democrático. Sentia que tinha hora em que aceitávamos porque já era aquilo, não dava mais, e se mantiveram algumas coisas em cima de percepções de grupos, mas tivemos grandes mudanças.*” (Sujeito D)

Para os sujeitos considerarem as mudanças como necessárias, é preciso que as percebam, participem das decisões e se disponham a empreendê-las.

Conforme foi levantado no discurso do sujeito E, essa participação efetiva necessita também de aprofundamento no que tange às questões pedagógicas.

“*A maioria de nós, docentes e técnicos administrativos, deixamos de ser enfermeiro num dia para virar docente no outro, ou seja, não temos formação didática e pedagógica e aí começa uma limitação. O limite é que, para eu poder mudar e ampliar minha visão, também preciso aprender. Tínhamos que propiciar isso para ontem, aos professores e, de uma maneira geral, poder melhorar essa parte didático pedagógica. Sempre falamos aqui na escola em proporcionar isso aos docentes, para que eles se capacitem, melhorem, mas não vejo avanço.*” (Sujeito E)

A abordagem de Bourdieu⁽¹⁹⁾ leva a considerar então, que a prática pedagógica sem conhecimento e reflexão desempenha a função exclusiva de inculcação de *habitus*, o que tende a reproduzir desigualdades sociais, parecendo ser incapaz de se transformar à luz de novos paradigmas educativos.

Como visto, o processo de construção do PPC da EPE apresentou limites e, frente a eles, foi identificada uma série de desafios a serem superados tais como maior integração entre docentes e entendimento sobre o conceito de interdisciplinaridade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade apareceu no discurso de vários sujeitos, mas esta se apresentou numa visão simplista do conceito, como se pode perceber na fala do Sujeito B, para quem a proposta se situa como resultado apenas da integração, no sentido de junção de conteúdos e não a relação entre disciplinas:

“*Para otimizar esse desenho, a fim de diminuir a carga horária, a ideia era que os conteúdos não se repetissem. (...) Discute-se a questão interdisciplinar. No meu entendimento, não conseguimos avançar nisso porque não conseguimos fazer essa comunicação entre disciplinas. O discurso de cada um é que sua disciplina é mais importante, porque só ela dará esse conhecimento; então, não pode cortar.*” (Sujeito B)

Cabe ressaltar que o conceito de interdisciplinaridade vai além da relação conteúdo/disciplina, pauta-se na interação existente entre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento,

dos métodos e das aprendizagens, rompendo assim com o paradigma de disciplinas isoladas, pois envolve questionamentos sobre o sentido e a pertinência da colaboração das disciplinas, em busca do conhecimento, conforme o grau de integração entre elas.⁽²⁵⁾

Identificou-se, nos depoimentos, a necessidade de apropriação, por parte dos professores, dos conhecimentos pedagógicos que balizam a elaboração de um PPC, conferindo-lhe identidade própria e não se constituindo somente em um rol de disciplinas e conteúdos isolados que hierarquiza disciplinas.

O poder simbólico foi exercido nas discussões do PP da EPE, segundo os entrevistados, pois nem todos participaram efetivamente, permitindo que decisões fossem tomadas por um pequeno grupo. Esse resultado também foi atribuído ao fato de que alguns atores não se sentiram sujeitos ativos no processo e se julgaram desvalorizados pela sua posição ocupada no campo, e como estratégias de enfrentamento, esses atores delegaram a outros esse papel de decisão na definição do PP.

Pode-se perceber que a escola precisa romper com a fragmentação e o controle hierárquico, criando condições para gerar outras formas de trabalho pedagógico. Aplicando o conceito de Bourdieu,⁽¹⁹⁾ pode-se dizer que é na relação entre os agentes e a estrutura que se tornam possíveis transformações no *habitus*. É preciso, no processo de ensino, propiciar o desenvolvimento das competências necessárias para que, em situação concreta, os recursos teóricos adquiridos sejam mobilizados, propiciando a transformação de *habitus* inculcados.^(19,20)

Essa reorganização deve partir de dentro para fora, com empenho coletivo, a fim de romper com o que existe e não esteja mais atendendo as necessidades atuais, para avançar. Assim, o PP passa a ser uma reflexão sobre o cotidiano e não apenas um documento a ser seguido, pois este requer continuidade das ações, descentralização de poder, democratização na tomada de decisão e um processo de avaliação contínuo de cunho emancipatório.

Conclusão

Pode-se identificar que os professores compreendiam a importância do PPC, reconheciam o significado e a importância de sua elaboração ser realizada coletivamente, bem como percebiam o papel que este desempenhava como instrumento norteador da IES, mas conclui-se que, nesse processo de construção, a inflexibilidade de alguns atores sociais levou à dificuldade de se chegar a um denominador comum, causando constantemente o esvaziamento das decisões.

O processo de elaboração do PPC na EPE não ficou livre da condição de um poder simbólico e sua construção acabou por se tornar uma arena de conflitos frente à dificuldade de se abrir mão dos referenciais de formação, elementos estes que compõem o *habitus* do grupo, que estão inculcados e, portanto, são reproduzidos sem reflexão. As discussões foram balizadas por valores morais inculcados no processo de formação dos professores que tendem a priorizar a quantidade de conteúdos, valorizando assim muito mais a matriz curricular do que os outros elementos que compõem o projeto, como tipologia de currículo, estratégias de ensino-aprendizagem e formas e instrumentos de avaliação. É pertinente ressaltar que essas considerações foram decorrentes da análise das percepções reveladas pelos professores entrevistados dessa instituição de ensino durante esse processo de construção do PPC e sinaliza que há muito a se caminhar na direção da apropriação dos conceitos pedagógicos, bem como saber lidar com as resistências e os obstáculos existentes na prática docente.

Agradecimentos

À Escola Paulista de Enfermagem da UNIFESP pelo apoio recebido, à Comissão de Estudos do Currículo de Enfermagem (CECE) que permitiu a participação nas reuniões para elaboração do Projeto Pedagógico e aos grupos de Pesquisa Centro de Estudos em Enfermagem Obstétrica (CENFOBS) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Saúde e Gerenciamento de Enfermagem (GEPAG).

Colaborações

Magalhães SMF, Gabrielloni MC, Sanna MC, Barbieri Márcia contribuíram com a concepção do projeto, a análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo e aprovação da versão aceita para publicação. Cabe ressaltar ainda que não há conflitos de interesse para os autores, todos contribuíram de maneira fundamental para a realização desse estudo.

Referências

- Nóbrega TP. Corpo, percepção e conhecimento em *Merleau-Ponty*. Estudo Psicol. 2008; 13(2):141-8.
- Brasil. Leis, Decretos. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [online]. [citado em 2013 Jan 20] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Ito EE, Peres AM, Takahashi T, Leite MM. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares: utopia x realidade. Rev Esc Enferm USP. 2006; 40(4):570-5.
- Batista NA. Planejamento na prática docente em saúde. In: Batista NA, Batista SH, organizadores. Docência em saúde. São Paulo: SENAC; 2004. p.35-56.
- Abdalla IG, Stella RC, Perim GL, Silva RH, Lampert JB, Costa NM. Projeto pedagógico e as mudanças na educação médica. Rev Bras Educ Med. 2009; 33(1Supl.1):44-52.
- Silva VG. Projeto pedagógico e a qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. Cad Pesq. 2012; 42(145):204-55.
- Nobrega-Therrien SM, Guerreiro MG, Moreira TM, Almeida MI. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2010; 44(3):678-86.
- Venâncio L, Darido SC. A educação física e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa ação. Rev Bras Educ Fis Esporte. 2012; 26(1):97-109.
- Lima JO, Esperidião E, Munari DB, Brasil VV. A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia, Brasil. Interface Comun Saúde Educ. 2011; 15(39):111-25.
- Souza MC de, Otoni A, Santos LL dos, Campos LG, Oliveira V J de. Oficina sobre projeto pedagógico de curso de enfermagem: refletindo sobre inovações, desafios e potencialidades. Rev Enf Ref. 2012; serIII(8): 67-73.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/ CES n. 1133, de 7 agosto de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Diário Oficial da República Federativa do Brasil [Internet]. Brasília (DF), 03 out. 2001. [citado 2014 Abr 14]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>.
- Backes A, Silva RP, Rodrigues RM. Reformas curriculares no ensino de graduação em Enfermagem: processos, tendências e desafios. Ciênc Cuid Saúde. 2007; 6(2):223-30.
- Andrade MR, Bagnato MH. Políticas de formação para os profissionais da área da saúde ou políticas de mudanças na formação na área da saúde. In: Silva NM, Rausch RB, organizadores. Formação de professores: políticas, gestão e práticas. Blumenau: Edifurb; 2010.
- Corbucci PR. Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil. Brasília(DF): IPEA; 2007.
- Ferreira MM, Amado J. Usos e abusos da história oral. 8ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; 2008.
- Meihy JC, Holanda F. História oral: como fazer, como pensar. 2ª ed. São Paulo: Contexto; 2013.
- Padilha MI, Borestein MS, Bastiani J, Zytkeuwisz GV, Lessmann JC. As fontes históricas em pauta: a história oral e a pesquisa documental. In: Borestein MS, Padilha MI. Enfermagem em Santa Catarina: recortes de uma história (1900-2011). Florianópolis (SC): Secco; 2011. p. 37-55.
- Ortiz RA sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho D'Água, 2013.
- Bourdieu P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva; 2005.
- Pinto L. Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social. Rio de Janeiro: FGV; 2000.
- Silva KL, Sena RR, Silveira MR, Tavares TS, Silva PM. Desafios na formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. Rev Esc Anna Nery. 2012; 16(2):380-7.
- Rodrigues AM, Freitas CH, Jorge MS, Guerreiro MG, Santos DC. Projetos políticos pedagógicos e sua interface com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem. Rev Eletr Enf. 2013; 15(1):182-90.
- Maíra IF, Souza NV, Fernandes MC, Correia LM, Penna LG. Projeto político pedagógico: fragilidades e potencialidades vividas por docentes universitários de enfermagem. Rev Enferm UERJ. 2013; 21(3):361-5.
- Ferrari GV. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico na instituição escolar. Perspectiva. 2011; 35(132):159-70.
- Penteado CL, Silva JS, Fonseca KC. Humanidades na UFABC: produção do conhecimento interdisciplinar na pós-graduação. Rev Bras Pós-graduação. 2015; 12(28):475-500.