

Projeto político-pedagógico e formação crítico-reflexiva: elementos facilitadores e dificultadores

Political pedagogical project and critical thinking-based education: facilitators and hindrances

Proyecto político pedagógico y educación crítica-reflexiva: elementos facilitadores y dificultadores

Karolyne Marotto Vila^I; Roberto Henrique dos Santos Teva^{II}; Helena Maria Scherlowski Leal David^{III};
Ronilson Gonçalves Rocha^{IV}; Elizabeth Teixeira^V; Cristiano Bertolossi Marta^{VI}.

RESUMO

Objetivo: identificar, na literatura científica da enfermagem, elementos facilitadores e dificultadores da construção do projeto político-pedagógico e da formação crítico-reflexiva de enfermeiros. **Método:** revisão integrativa guiada pelas questões: O que a literatura expressa sobre a construção do projeto político-pedagógico e a formação crítico-reflexiva? Que elementos são facilitadores e dificultadores desses processos? Pesquisados artigos entre 2001 e 2013 no banco de dados virtuais do SciELO; adotados os descritores: formação em enfermagem; projetos políticos pedagógicos; integralidade no cuidado, prática reflexiva em enfermagem, educação em enfermagem, liderança em enfermagem, educação superior e graduação. **Resultados:** os 12 artigos selecionados foram analisados a partir dos eixos: elementos facilitadores; elementos dificultadores. **Conclusão:** o processo de construção de projetos e a formação crítico-reflexiva em enfermagem requerem trabalho coletivo envolvendo direta e indiretamente discentes, docentes e profissionais envolvidos com o ensino. Os desafios, entre outros encontrados, estão neste processo de construção coletiva e participação. **Palavras-chave:** Educação em enfermagem; educação superior; educação; bacharelado em enfermagem.

ABSTRACT

Objective: to identify, in the nursing scientific literature, elements that facilitate and impede the construction of a political pedagogical project and nurse training based on critical thinking. **Method:** this integrative review was guided by the questions: What does the literature say about constructing a political pedagogical project and critical thinking-based training? What elements facilitate and hinder these processes? Articles from 2001 to 2013 were searched in the SciELO virtual database, using the descriptors: nursing training, pedagogical political projects, comprehensive care, thoughtful practice in nursing, nursing education, nursing leadership, higher education and graduation. **Results:** the 12 articles selected were analyzed in terms of facilitating elements and hindrances. **Conclusion:** the process of constructing projects and of training nurses on the basis of critical thinking requires a collective endeavor engaging, directly and indirectly, the students, teachers and other professionals involved in teaching. In part, the challenges were found to be in this process of collective construction and participation.

Keywords: Education' nursing; education higher; education; nursing baccalaureate.

RESUMEN

Objetivo: identificar, en la literatura científica de enfermería, los elementos facilitadores y dificultadores de la construcción del proyecto político-pedagógico y de la educación crítica-reflexiva de enfermeros. **Método:** revisión integrada guiada por las preguntas: ¿Qué expresa la literatura sobre la construcción del proyecto político-pedagógico y la formación crítico-reflexiva? ¿Qué elementos son facilitadores y dificultadores de estos procesos? Han sido investigados artículos entre 2001 y 2013 en la base de datos virtual SciELO; han sido adoptado los descriptores: educación en enfermería; proyectos político-pedagógicos; integralidad en la atención, la práctica reflexiva en enfermería, educación en enfermería, liderazgo en enfermería, educación superior y graduación. **Resultados:** los 12 artículos seleccionados fueron analizados a partir de los ejes: elementos facilitadores; elementos dificultadores. **Conclusión:** el proceso de construcción de proyectos y la educación crítico-reflexiva en enfermería requieren un trabajo colectivo involucrando directa e indirectamente a los estudiantes, profesores y profesionales que trabajan en la enseñanza. Los desafíos, entre otros encontrados, están en este proceso de construcción colectiva y participación.

Palabras clave: Educación en enfermería; educación superior; educación; bachillerato en enfermería.

INTRODUÇÃO

O processo de reflexão crítica é orientada pela a pedagogia crítica, que no Brasil tem como principal referência Paulo Freire; parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de

cidadãos que sejam capazes de analisar as realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo estudantes e professores a uma maior autonomia e emancipação¹.

^IEnfermeira. Residente em Cardiologia do Hospital Universitário Pedro Ernesto. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: karu.lynemarotto@gmail.com.

^{II}Enfermeiro. Acadêmico de Enfermagem da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: robertoteva@gmail.com.

^{III}Enfermeira. Doutora. Professora Associada, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: helenalealdavid@gmail.com.

^{IV}Enfermeiro. Doutor. Professor Adjunto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ronilsonprof@gmail.com.

^VEnfermeira. Doutora. Professora Adjunta, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: etfelipe@hotmail.com.

^{VI}Enfermeiro. Pós-Doutor. Professor Adjunto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: cristianobertol@gmail.com.

O olhar ampliado de um enfermeiro com uma formação crítico-reflexiva permite uma atuação integral para atender às demandas da sociedade em geral e possibilita diagnosticar com eficaz precisão os determinantes sociais no processo saúde-doença².

Um projeto de formação crítico-reflexiva no ensino de graduação requer planejamento, e por isso precisa ser pensado por toda comunidade acadêmica e ser fundamentado no projeto-político pedagógico (PPP). Entende-se que a construção destes projetos deve ser coletiva e democrática. E, neste processo, há toda uma série de questões que podem tanto dificultar quanto facilitar mudanças³.

O PPP explicita os objetivos de um curso e orienta as estratégias a serem utilizadas. Mais do que um documento a ser arquivado, o PPP deve ser um instrumento de integração, de coordenação das ações dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo³.

Após a aprovação da Resolução CNE/CES nº3, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem⁴, a construção dos PPPs na perspectiva crítico-reflexiva se ampliou. Diante deste contexto, busca-se resposta às seguintes questões norteadoras: O que a literatura expressa sobre a construção do projeto político-pedagógico e a formação crítico-reflexiva? Que elementos são facilitadores e dificultadores desses processos?

Para tanto, o objetivo do estudo foi: identificar, na literatura científica da enfermagem, elementos facilitadores e dificultadores da construção do projeto político-pedagógico e da formação crítico-reflexiva de enfermeiros.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo optou-se pela revisão integrativa de literatura que visa uma análise ampla de publicações de uma área particular de estudo⁵. A abordagem metodológica se desenvolveu a partir de um processo sistemático em etapas⁶. Identificou-se o objeto de estudo e a situação problema. Foram estabelecidas as questões norteadoras e estabeleceu-se o objetivo da revisão. Realizou-se a seleção da amostra e optou-se por trabalhar com artigos de revistas científicas da área de enfermagem. A busca foi efetuada no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, por meio dos seguintes descritores: formação em enfermagem; projetos políticos pedagógicos; integralidade no cuidado, prática reflexiva em enfermagem, educação em enfermagem, liderança em enfermagem, educação superior e graduação.

A coleta dos dados foi realizada no período de março a setembro de 2014. Os critérios de inclusão foram: artigos que tratassem da formação de enfermeiros, construção de projetos políticos pedagógicos, prática crítico-reflexiva em enfermagem, competência político-social da enfermagem; artigos elaborados por enfermeiros; publicações de 2001 a 2013, em português, disponibilizados *online* na íntegra. Foram critérios de exclusão:

todos os artigos que não observassem pelo menos um dos critérios de inclusão estabelecidos.

A seguir, identificaram-se 36 artigos; após a leitura dos resumos foram selecionados 12 que atendiam aos critérios de inclusão e eram pertinentes às questões norteadoras e objetivo. Passou-se então à leitura exaustiva e analítica dos 12 artigos.

Aplicou-se um instrumento de coleta de dados (ICD)⁶. No ICD, destacaram-se as seguintes informações: título, ano de publicação, nome do periódico, unidade federativa (UF), palavras chaves/descriptores, autores, metodologia utilizada, ideia/proposta central, principais resultados/discussão.

A partir dessa etapa, realizou-se a análise textual que

trata-se de um modo de aprofundamento e mergulho em processos discursivos, visando alcançar saberes sob a forma de compreensões reconstruídas dos discursos^{6:496}.

Os resultados foram organizados e agrupados segundo os eixos: elementos facilitadores; elementos dificultadores. Após a interpretação e discussão, foi elaborado o texto final discursivo-reflexivo com as considerações, inferências e conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os critérios seletivos adotados, obteve-se 12 textos publicados no período de 2002 a 2012.

Verificou-se que a distribuição das publicações por ano ocorreu da seguinte maneira: 2003, com três artigos; 2007, 2008 e 2009 com dois artigos para cada ano; 2002, 2004 e 2012 com um artigo para cada ano. As unidades federativas onde se concentraram foram São Paulo, com quatro publicações, Santa Catarina e Rio de Janeiro, respectivamente, com dois artigos; Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul com texto cada, como especificado na Figura 1.

Elementos facilitadores

Sobre os elementos facilitadores, destaca-se que em oito artigos⁷⁻¹⁴, *o trabalho coletivo e a comunicação*, envolvendo a comunidade acadêmica na construção de PPPs, são fatores fundamentais. Em dois destes^{9,13}, aponta-se não só a participação de todos os atores envolvidos direta ou indiretamente com o ensino no processo, mas considera-se que é preciso também *diálogo horizontal* entre os mesmos para que os projetos de formação sejam produzidos de forma democrática.

Sobre *conteúdos* que suscitam perspectivas crítico-reflexivas, cinco artigos^{9,15-18} referem que os PPPs devem contemplar *a integralidade* do cuidado. Destes, três artigos^{9,16,18} ressaltam a formação ampliada, centrada no usuário, abrangendo *as dimensões: biológicas, psicológicas, social e familiar*, facilitadoras para uma formação crítica-reflexiva.

Título	Autores	Ano /UF
O trabalho coletivo na construção de projetos políticos pedagógico dos cursos de enfermagem ⁷ .	Rosita Saupe e Maria Elisabeth Cestari.	2002 / Santa Catarina - SC
A formação do enfermeiro crítico reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA ⁸ .	Mara Quaglio Chirelli e Silvana Martins Mishima	2002 / São Paulo - SP
Avaliação e construção de um projeto político pedagógico para a graduação em enfermagem ⁹ .	Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira; Jacó Fernando Schneider; Maria Lucia Frizon Rizzotto; Rosa Maria Rodrigues	2003 / Brasília - DF
Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem ¹⁰ .	Carmem Lúcia Colomé Beck; Maria de Lourdes Denardin Budó; Marlene Gomes Terra Silviomar Camponogara; Stella Maris de Mello Padoin; Janice de Moraes Blois	2003 / Brasília - DF
Construção do projeto político pedagógico: Experiência da faculdade de enfermagem da UERJ ¹¹ .	Luiza Mara Correia; Regina Lúcia Monteiro Henriques; Maria de Fátima Hasek Nogueira; Sandra de Araújo Pacheco; Regina Trino Romano	2004 / Rio de Janeiro - RJ
Desafios da formação em enfermagem no Brasil: proposta curricular da EEUSP para o bacharelado em enfermagem ¹² .	Maria Amélia de Campos Oliveira; Maria De Lá Ó Ramallo Veríssimo; Vilanice de Araújo Püschel; Maria Luiza Gonzalez Riesco	2007 / São Paulo - SP
As formas de aprendizagem mais significativas para os estudantes de enfermagem ¹³ .	Lucimare Ferraz; Ivete Maroso Krauzer; Lurdes Chiossi da Silva	2009 / Rio de Janeiro -RJ
Formação política para fortalecimento de liderança em enfermagem: um relato sobre a experiência ¹⁴ .	Jouhanna do Carmo Menegaz, Vânia Marli Schubert Backes, Simone Coelho Amestoy	2012 / Santa Catarina - SC
Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem ¹⁵ .	Luciana Pavanelli von Gal de Almeida, Clarice Aparecida Ferraz	2008 / São Paulo - SP
Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro ¹⁶ .	Kênia Lara Silva, Roseni Rosângela de Sena	2008 / São Paulo – SP
Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro ¹⁷ .	Josicélia Dumêt Fernandes, Darci de Oliveira Santa Rosa, Therezinha Teixeira Vieira, Dora Sadigursky	2008 / São Paulo – SP
Formação na Graduação em Enfermagem no Estado do Paraná ¹⁸	Rosa Maria Rodrigues; Sebastião Caldeira	2009 / Paraná - PR

Em outros dois artigos^{12,14}, a *história*, da profissão, do sistema de saúde, e do Sistema Único de Saúde (SUS), podem potencializar tais perspectivas, suscitando debates sobre democratização e cidadania. Também se faz menção à problematização do *processo de trabalho*¹⁵, e às *dimensões éticas* da prática profissional¹⁷, enquanto dispositivos facilitadores do pensamento crítico-reflexivo.

A construção dos PPPs para uma formação crítico-reflexiva traz como principal elemento facilitador a ação comunicativa e, conseqüentemente, a participação coletiva e democrática nesse processo. Compreendendo que estudantes e profissionais também compõem o desenvolvimento do ensino, com o intuito de propor mudanças, a colaboração faz-se imprescindível.

Existe um consenso quanto à necessidade da participação do maior número possível de professores na construção do PPP, para garantir que este espelhe as convicções e propostas do grupo^{3:24}.

É importante a participação dos estudantes, do centro acadêmico e/ou dos representantes de turma, no

apoio a esta construção, possibilitando espaços em que estes não se sintam coagidos³. Portanto, a

comunicação, a participação dialógica e democrática, trazem duas concepções. A primeira se consubstancia no diálogo, como método básico, na relação horizontal¹⁹. Para a segunda o diálogo é uma exigência existencial¹.

A *interdisciplinaridade*, referida em dois artigos^{8,11}, é indicada como um dispositivo facilitador. Afirma-se que a educação em referenciais crítico-reflexivos necessita ser integral e interdisciplinar, pois permite a aquisição de conhecimento e a capacidade para agir com o ser humano na sua subjetividade²⁰. Contudo, destina-se a formação de cidadãos e não apenas profissionais repetidores de técnicas e/ou conteúdo, contribuindo para a tomada de decisões e posicionamentos frente ao mundo e à vida, na essência da responsabilidade social.

Compreender o meio ambiente, o perfil epidemiológico de uma população e o homem em sua complexidade biopsicossocial-espiritual, possibilita um olhar ampliado sobre o processo saúde-doença e a

integralidade do cuidado, na estruturação da formação de profissionais de Enfermagem²¹.

Intenta-se transformar as práticas profissionais e a organização do trabalho, pautado nos princípios do SUS, no âmago da prática reflexiva. Esta

tem afinidades com normas, valores, justiça e poder, favorecendo uma forma de sensibilidade, de descentralização ou de método para lidar com as dimensões éticas de sua prática^{20:401}.

A formação em enfermagem necessita que se “extrapole os muros das escolas e dos serviços e se caminhe ao encontro de uma compreensão do país, de sua história, desenvolvimento, potencialidades”^{2:191}.

Identificam-se aproximações às Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁸ e à educação problematizadora¹⁵. A compreensão do *aprendizado centrado no estudante*^{12,17}, o *professor como facilitador* e o verdadeiro *envolvimento com o SUS* traduzem a questão do ensino na enfermagem, assim como, as *metodologias ativas* como elementos facilitadores.

A prática educativa tende ao processo interativo e os diversos sujeitos do processo de desenvolvimento do saber, acarretando tanto na corresponsabilidade como na participação de todos os envolvidos²².

O PPP é uma construção que enfatiza o esforço coletivo para ser legítimo, no convívio com as contradições próprias desse processo. A qualificação adequada insere-se no potencial de agregar um conjunto de estratégias para uma política de formação dos trabalhadores do SUS, à transformação das práticas em saúde^{23,24}.

Elementos dificultadores

Todos os artigos apresentam o PPP como instrumento fundamental e sinalizam que as dificuldades se inserem na sua construção, implementação e em seu conteúdo⁷⁻¹⁸. Em seis publicações⁷⁻¹³ expressam-se nos resultados divergências de propostas, disputas de ego e falta de diálogo entre docentes e discentes, apresentados como elementos dificultadores nos debates e na própria construção de PPPs.

Em um texto¹⁸, destacou-se a falta de professores efetivos e a predominância de contratos por um tempo não superior a 5 anos, o que prejudica a continuidade das propostas construídas e deliberadas para os PPPs. Outro elemento dificultador destacado é a diferença entre os PPPs das IES públicas e privadas; as primeiras, em sua maioria, contemplam em seus projetos, uma formação ampliada crítica e reflexiva; as segundas, em sua maioria, se adequam à economia neoliberal, defendem uma formação alienada, mecanicista, hospitalocêntrica, centrada no processo curativo, eventualmente propondo uma dimensão preventiva, social ou pedagógica para a formação.

A falta da participação da comunidade acadêmica no processo de construção de PPPs, é um elemento que dificulta, por atender somente aos anseios de uma minoria interessada, refletindo um caráter hierarquizante nos projetos de formação.

Esta realidade foi explicada por diversos motivos, entre os quais predominaram a falta de diálogo entre docentes e discentes, falta de interesse de estudantes em participar dos debates sobre sua formação nas universidades, fragmentação de entidades estudantis representativas como centros acadêmicos e diretórios acadêmicos, docentes cronicamente ocupados com seus compromissos *inadiáveis* e que mais tarde se queixam das decisões tomadas em sua ausência, acusando o processo de “antidemocrático”³.

Os debates sobre formação, que precedem um PPP, precisam ser reflexivos e problematizadores, para isso deve haver representantes de todas as posições inseridos, educadores e educandos, de forma que, juntos produzam propostas transformadoras dos antigos modelos de formação.

Deve-se considerar os diferentes entendimentos, pontos de vista e conhecimentos, para se produzir problematização e conseqüentemente projetos que atendam aos anseios das partes envolvidas, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Somente através de um diálogo horizontal é possível a criação de conhecimentos que favoreçam a maioria¹.

Outro ponto refere-se à implementação das propostas deliberadas para os PPPs e o quadro profissional de professores efetivos¹⁰,

há poucos professores pertencentes ao quadro permanente e prevalecem professores temporários com permanência não maior do que 4 anos na graduação, isto prejudica a manutenção das deliberações aprovadas no PPP e continuidade dos mesmos^{24:405}.

Outro fator que prejudica a implementação é a resistência tanto de estudantes e professores em aceitar as propostas deliberadas nos PPPs. Apesar de ter um projeto de formação ideal, alguns professores insistem com práticas de ensino tradicionais e estudantes se apresentam desinteressados em relação às propostas de dimensões sociais, pedagógicas e filosóficas oferecidas pelo projeto de formação de suas universidades²².

No campo do conteúdo dos projetos de formação uma parte significativa dos artigos apontou a falta de interdisciplinaridade como fator dificultador para uma formação crítico-reflexiva^{9,11}. Historicamente, a enfermagem sustenta seus princípios em base interdisciplinar, construindo um corpo de conhecimentos, cujas mudanças sejam na pesquisa, no ensino e na assistência, proporcionam novas interlocuções com as ciências de qualquer natureza²⁵.

Limitada produção de pesquisadores e conseqüentemente pesquisas científicas escassas dificultam a formação qualidade de professores especialistas nas variadas áreas disciplinares da enfermagem, especialmente em biomédicas e das ciências sociais e humanas.

O que acaba acontecendo é a fragmentação do ensino em compartimentos, onde cada especialista/professor, não sendo necessariamente um enfermeiro,

ministra seu conteúdo sem o diálogo com as outras disciplinas. “O projeto de formação que se adéque a isso, e não busque de assegurar que a interdisciplinaridade está fadado ao fracasso”^{26:579}.

Formação crítica ou educação crítica exige paralelismos e cruzamentos de conteúdos favorecendo a problematização e ampliação do olhar dos educadores e educandos^{27:21}.

O diálogo entre disciplinas para ampliação das compreensões sobre determinada matéria ou fato apresentado é essencial, pois estão ligados nessas compreensões.

A opção pelo currículo integrado no interior deste projeto requer a adoção da visão dialética de unidade indissolúvel entre teoria e prática, que é assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma relação com a outra^{28:53}.

A interdisciplinaridade favorece, como os autores ressaltaram, a ampliação do conhecimento ministrado em salas de aula, por atribuir novas aplicabilidades e novas visões sobre uma realidade. Para a enfermagem pode-se exemplificar essa ideia pelo conceito de doença, compreendida apenas pela dimensão biológica, que é restrita, limitando-se suas causas, seus efeitos sobre o indivíduo e sociedade. E, conseqüentemente, conceitos e comportamentos sobre o tema são reproduzidos com lacunas.

Todo conteúdo ministrado em salas de aula dialoga com outras áreas do conhecimento, como afirmam os autores, e, no exemplo de *doença*, pode-se estudar seus conceitos sobre diversos pontos de vistas de diversas áreas do conhecimento, biopsicossociais, caracterizando os determinantes de um processo. Todo conhecimento é complexo e ligado a outro e entender esse elo é promover o processo crítico de aprendizagem^{29:30}.

As dificuldades aqui discutidas são de extrema importância para uma formação ampliada que vise à crítica e reflexão sobre o aprender, ser e fazer em enfermagem. São muitos os problemas em torno desses entraves, e devido a sua complexidade não é possível com este trabalho esgotar a análise desse tema, entretanto o que se pode afirmar é que tudo começa no PPP e por isso é preciso analisar com extrema minuciosidade o que se delibera para os mesmos.

CONCLUSÃO

A literatura, numa análise sistêmica e integrativa, aponta que a formação crítico-reflexiva modifica a realidade; ressalta-se a importância da construção de PPPs que visam um aprendizado ampliado em diferentes áreas do saber, com interdisciplinaridade e sem hierarquização entre docente-discente, promovendo a dialética com participação e democracia.

Os resultados indicam que o processo de construção de PPPs e a formação crítico-reflexiva em enfermagem requerem trabalho coletivo abrangendo direta e indiretamente discentes, docentes e profissionais

envolvidos com o ensino. Os desafios, entre outros encontrados, estão neste processo de construção coletiva e a participação discente é a questão mais destacada.

Pode-se dizer que formação crítico-reflexiva tem como premissa instigar estudantes e professores ao diálogo em salas de aula, com o intuito de produzir conhecimentos, capacitar o futuro profissional a modificar realidades e ampliar o eixo de visão de seu fazer, pensar e ser.

Urge, assim, ampliação do olhar, com vistas a uma formação de enfermeiros que cuidem não só de doentes, mas de seres humanos em todas as suas dimensões - biológica, social, psicológica, filosófica e espiritual. Para isso é necessária uma formação que não só domine conteúdos e técnicas, mas que os aplique às suas vivências, e entenda qualquer fato ou realidade apresentada como resultado de um processo.

Enfim, indiscutível que um projeto de formação crítico-reflexivo deva prever elementos, habilidades e atitudes que estudantes de enfermagem e futuros profissionais deve alcançar para serem capazes, como sujeitos históricos, de transformar ou promover mudanças na sociedade que produzam qualidade de vida a todos.

REFERÊNCIAS

1. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011.
2. Amestoy SC, Backes VMS, Trindade LL, Ávila VC, Oliveira AFL, Silva CN. Compreensão dos enfermeiros sobre o exercício da liderança no ambiente hospitalar. *Cogitare Enferm*. 2014; 19(3):475-82.
3. Cunha RCOB, Ometto CBCN. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. *Educação*. 2013;36(3):402-11.
4. Conselho Nacional de Educação (Br) – Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União* de 3 out 2001, Seção 1E, p.131.
5. Silva MR, Figueiredo MLF, Mendes WC. Revisão sistemática: um caminho para evidências na produção científica de enfermagem. *Revista Saúde em Foco*. 2014;1(1):72-81.
6. Sousa MT, Silva MD, Carvalho R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*. 2010; 8(1):102-6.
7. Saupe R, Cestari ME. O trabalho coletivo na construção do projeto político pedagógico dos cursos de enfermagem. *Rev Eletron Enferm [periódico online]* 2002; [citado em 10 nov 2016] 4(2):22-6. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista>
8. Mishima SM, Chirelli MQ. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. *Rev Latino-Am Enfermagem*. [periódico na Internet] 2002; [citado em 10 out 2016]11(5). Disponível em: http://www.sicelo.br/scielo.php?script=csi_artex&pid=S0104-11692003000500003&lng=pt&nrm=isso.
9. Oliveira BRG, Schneider JF, Rizzotto MLF, Rodrigues RM. Avaliação e construção de um projeto político pedagógico para a graduação em enfermagem. *Rev Bras Enferm*. 2003; 56(4):369-73.
10. Beck CLC, Budó MLD, Terra MG, Camponagara S, Padoin SMM, Blois JM. Participação na construção de um projeto político pedagógico na Enfermagem. *Rev Bras Enferm*. 2003; 56(4): 405-8.
11. Correia LM, Henriques RLM, Nogueira MFH, Pacheco AS, Romano RT. Construção do Projeto Pedagógico: experiência da Faculdade de Enfermagem da UERJ. *Rev Bras Enferm*. 2004; 57(6):649-53.

12. Oliveira MAC, Veríssimo MDLOR, Puschel VA, Riesco MLG. Desafios da formação em enfermagem no Brasil: proposta curricular da EEUSP para o bacharelado em enfermagem. *Rev esc enferm USP*. 2007;41(esp):820-5.
13. Ferraz L, Krauzer IM, Silva LC. As formas de aprendizagem mais significativas para os estudantes de enfermagem. *Trab Educ Saúde*. 2009;7(1):137-47.
14. Menegaz JC, Backes VMS, Amestoy SC. Formação política para fortalecimento de liderança em enfermagem: um relato sobre a experiência. *Enferm Foco*. 2012;3(4):190-3.
15. Almeida LPG, Ferraz CA. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. *Rev Bras Enferm*. 2008;61(1):31-5.
16. Silva KL, Sena RR. Comprehensive health care: indications from the training of nurses. *Rev esc enferm USP*. 2008; 42(1):48-56.
17. Fernandes JD, Oliva DSR, Vieira TT, Sadigursky D. Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação da(o) enfermeira(o). *Rev esc enferm USP*. 2008; 42(2):396-403.
18. Rodrigues RM, Caldeira S. Formação na Graduação em Enfermagem no Estado do Paraná. *Rev Bras Enferm* 2009; 62(3): 417-23.
19. Luckesi CC. Filosofia da educação. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora; 2012.
20. Teixeira E, Fernandes JD, Andrade AC, Silva KL, Rocha MEMO, Lima RJO. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Rev Bras Enferm*. 2013;66(esp):102-10.
21. Pires AS, Souza NVDOS, Penna LHG, Tavares KFA, D'oliveira CAFB, Almeida CM. A formação de enfermagem na graduação: uma revisão integrativa da literatura. *Rev enferm UERJ*. 2014; 22(5):705-11.
22. Canever BP, Prado ML, Backes VMS, Gomes DC. Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro na América Latina. *Rev Gaúcha de Enferm*. 2012;33(4):211-20.
23. Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev esc enferm USP*. 2012;46(1):208-18.
24. Marçal M, Marconsin M, Xavier J, Silveira L, Alves VH, Lemos A. Análise dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em enfermagem. *Rev baiana enferm*. 2014; 28(2):117-25.
25. Teixeira ER, Barbosa MA, Silva CMC. Trabalhando a transdisciplinaridade na clínica do cuidado em saúde. *Rev enferm profissional*. 2014;1(2):315-30.
26. Paranhos VD, Mendes MMR. Currículo por competência y metodología activa: percepción de estudiantes de enfermeira. *Rev Latino-Am Enfermagem*. 2010;18(1):109-15.
27. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2012.
28. Souza NVDOS, Correia LM, Cunha LS, Eccard J, Patrício RA, Antunes TCS. O egresso de enfermagem da FENF/UERJ no mundo do trabalho. *Rev esc enferm USP*. 2011;45(1):250-7.
29. Silva KL, Sena RR, Silveira MR, Tavares TS, Silva PM. Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. *Esc Anna Nery*. 2012;16(2):380- 7.
30. Silva MG, Fernandes JD, Teixeira GAS, Silva RMO. Processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto contexto-enferm*. 2010;19(1):176-84.