

TRABALHO DOCENTE REAL E PRESCRITO: CUSTOS NA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM¹

Maria Cristina Cescatto Bobroff*
Pedro Alejandro Gordan**
Mara Lúcia Garanhani***

RESUMO

Esta pesquisa, parte de um estudo de caso prospectivo, teve como objetivo descrever as atividades de trabalho docente prescrito (sem o contato com o aluno), relacionadas ao preparo educacional e identificadas pelo Modelo de Estimativa de Custos Educacionais Totais do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina. Foram entrevistados 52 sujeitos sobre as horas-contato e nas entrevistas surgiram dados sobre as horas não-contato. Nos resultados foram identificadas as atividades de trabalho docente prescrito: preparo para o ensino, participação em pesquisa e em projetos de extensão, serviços de assistência de enfermagem, capacitação profissional e os serviços prestados fora do ambiente acadêmico. Concluiu-se que é importante elucidar aspectos do trabalho docente de Ensino Superior considerando que a carga horária de trabalho real é diferente da prescrita e deve ser identificada para que todos os custos possam ser de fato mensurados assim como o trabalho docente devidamente remunerado.

Palavras-chave: Trabalho. Currículo. Alocação de Custos. Educação em Enfermagem. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

No Brasil, tem havido crescentes tentativas de ruptura com o modelo hegemônico hospitalocêntrico/tecnicista de ensino em saúde que não mais atende ao mercado de trabalho e às necessidades de saúde da população.

A experiência de um processo de trabalho diferente no Ensino Superior em saúde, em consequência de novas práticas pedagógicas, em algumas universidades brasileiras, gerou novos desafios e alterações nos custos de alguns cursos.

Alguns estudos sobre custos em enfermagem foram realizados nos Estados Unidos^(1,2), deixando, contudo, lacunas ao não apresentar modelos para a estimativa dos custos educacionais.

No Brasil, a maioria dos estudos sobre custos na educação superior em saúde tem sido realizada por pesquisadores das áreas econômica e/ou administrativa. No entanto, o Modelo para Estimativa de Custos Educacionais Totais de Curso de Enfermagem – MECEE⁽³⁻⁵⁾ foi

construído e testado no currículo integrado de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O custo educacional total para formar um aluno em tal abordagem foi de US\$ 3,788.82 anuais em 2005, incluindo os custos diretos, indiretos e os custos compartilhados para a graduação⁽³⁻⁵⁾.

Na mesma pesquisa⁽³⁾ identificaram-se os custos das atividades docentes não-alocados como custos da graduação pela própria UEL. Essas horas de trabalho se relacionaram ao preparo educacional, sem contato com o aluno, e foram denominadas como custos intangíveis pelo fato de não terem sido computadas e nem mesmo pagas, ou seja, inexistem teoricamente.

Ao contrário do modelo de alocação de custos utilizado pela UEL que identifica as horas de trabalho reais ou controladas, o MECEE⁽³⁻⁵⁾ proporcionou a mensuração de todas as atividades de trabalho docente com e sem contato com o aluno. Tal conhecimento é de suma importância, pois contribui para demonstrar o trabalho docente real e o prescrito.

Este estudo teve como objetivo descrever as atividades do trabalho docente prescritas (sem

1 Artigo originado da tese de doutorado em Ciências da Saúde: "Estimativa de Custos Educacionais Totais de Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL", Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008.

* Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde. Professora Adjunto do Curso de Graduação em Enfermagem da UEL. E-mail: crisbob@uel.br

** Médico. Doutor em Medicina. Professor Associado do Departamento de Clínica Médica do Centro de Ciências da Saúde da UEL. E-mail: gordan@sercomtel.com.br

*** Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada do Departamento de Enfermagem da UEL. E-mail: maragara@diik.com.br

contato com o aluno), relacionadas ao preparo educacional, identificadas pelo MECCEE⁽³⁻⁵⁾ na estimativa de custos do currículo integrado do Curso de Enfermagem (CE) da UEL.

METODOLOGIA

Este artigo é parte de um estudo de caso prospectivo⁽³⁻⁵⁾ (tese de doutorado), no qual foi construído e testado o MECCEE realizado de 2004 a 2007, na UEL, Norte do Paraná. Este modelo foi utilizado para estimar os custos educacionais totais, em horas-contato docente (HCD), para formar o aluno de enfermagem da mesma universidade.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente que trata do planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos dados⁽⁶⁾.

O estudo de caso compreendeu as fases de coleta de dados, construção do MECCEE (6 etapas)⁽³⁻⁵⁾, análise e interpretação dos dados. Para tanto, analisaram-se documentos da UEL e entrevistas com os professores de enfermagem utilizando um roteiro estruturado acerca das HCD. Foram entrevistados 52 sujeitos, por amostra de conveniência, acerca das HCDs. Uma HCD refere-se à uma hora-aula de 50 min, na qual o docente esteve fisicamente presente em contato direto com o aluno em atividade de ensino teórica ou prática⁽³⁻⁵⁾.

Para a estimativa de custos com o MECCEE⁽³⁻⁵⁾ utilizou-se os mesmos parâmetros de análise da UEL por permitir comparação dos resultados. No entanto, durante as entrevistas, além das HCD foi possível estimar também as horas não-contato docente (sem o contato direto com o aluno), relacionadas ao preparo educacional, relatadas nesta pesquisa.

O modelo de análise de custos da UEL estima as horas de trabalho reais ou controladas e o docente é remunerado pelas horas de contrato de trabalho (trabalho real em HCD). As horas de trabalho prescritas (sem contato com o aluno), relacionadas ao preparo educacional e não-alocadas pelo modelo da UEL nos custos da graduação, foram mensuradas com o MECCEE, na tese de doutorado, como – custos intangíveis – e são aqui relatadas.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital

Universitário da UEL pelo protocolo número 253/04. Todos os informantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

REVISÃO TEÓRICA

Considera-se fundamental resgatar alguns aspectos da mobilização dos profissionais de saúde, no que tange a reformulações da Educação Superior nesta área, para compreender a estrutura do currículo integrado analisado com o MECCEE⁽³⁻⁵⁾ e a ocorrência dos custos.

O Currículo Integrado

Adequando-se às políticas brasileiras de ensino e às necessidades sociais e de saúde da população, surgiu um novo paradigma no ensino de graduação em enfermagem da UEL, com base na concepção histórico-crítica⁽⁷⁾ – concepção pedagógica construtivista, oposta ao modelo reprodutivista de transmissão de conhecimentos, fragmentado e biologicista^(1,2), até então vigente.

Essa nova abordagem foi denominada currículo integrado (CI) e, assim, buscou associar ao ensino condições concretas de vida e atribuir-lhe maior autenticidade na concretização das competências profissionais do enfermeiro a ser formado.

O CI possui algumas características que reafirmam sua concepção filosófica, tais como a integração prática e teoria, a possibilidade de avanço na construção do conhecimento a partir do anterior, a possibilidade de busca de soluções específicas e originais para diferentes situações, a integração entre o ensino, o trabalho e a comunidade, implicando em uma imediata contribuição para esta última, a integração professor e aluno, a possibilidade de adaptação à realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social, a estimulação para a investigação e compreensão dos problemas, a estimulação para a construção de seu próprio conhecimento, a possibilidade de o aluno ser sujeito ativo e o professor mediador no processo^(8,9).

Princípios Pedagógicos do Currículo Integrado

A integração

Uma das características importantes da integração refere-se aos conteúdos que devem

estar relacionados uns aos outros de forma aberta, articulados entre si, havendo um significado para aquele conteúdo naquele momento de aprendizagem⁽¹⁰⁾.

Ainda o CI deve servir às necessidades dos alunos e levá-los a compreender a realidade em que vivem propiciando o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem na comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e com espírito de solidariedade⁽⁸⁾. As metodologias ativas mudam professores e alunos, estimulam novas parcerias e levam à participação ativa do aluno na comunidade.

Ainda, esse novo contexto propicia aos professores a participação ativa na comunidade, trocando conhecimentos com os outros profissionais, pacientes, familiares e alunos em um processo ensino-aprendizagem integrado que favorece a todos os envolvidos.

A problematização

Problematizar significa exercer uma análise crítica sobre a realidade problema que, nesse caso, funciona como um desafio à resposta que só é possibilitada pelo diálogo e pelo conhecimento⁽¹¹⁾.

Nessa concepção de educação crítica dos conteúdos, as características socioculturais e psicológicas do aluno são valorizadas, permitindo a associação do conteúdo com o seu mundo social. Enfatiza-se o diálogo entre professores e alunos como de extrema importância na busca do conhecimento⁽¹²⁾.

Para problematizar no ato educativo pressupõe-se experimentação, leitura, trabalhos em grupos, exposição pelo professor, desafio e, principalmente, a significação das atividades pedagógicas⁽¹³⁾.

A aprendizagem significativa

Duas condições devem ser cumpridas para que a aprendizagem seja significativa. Primeiro, o conteúdo deve ser significativo, em sua estrutura interna (não deve ser arbitrário nem confuso) e em sua possível assimilação (na estrutura cognitiva do aluno deve haver elementos pertinentes e relacionáveis). Segundo, o aluno deve estar motivado para relacionar o que já sabe com o que está aprendendo⁽¹⁴⁾.

Para ocorrer a aprendizagem significativa, é necessário que o aluno possua conhecimentos prévios relacionados ao conteúdo a ser aprendido e, assim, construa seu conhecimento sem memorizá-lo, tendo seus padrões culturais e sua forma de pensar respeitados⁽¹³⁾.

Esta nova visão de ensino-aprendizagem requer também uma nova postura do professor que é a de auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento de forma reflexiva e crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que no Ensino Superior em uma universidade pública, os docentes dedicam-se a outras atividades profissionais além das horas-contato relacionadas ao ensino. Relatam-se algumas dessas atividades docentes no Quadro 1.

Preparo para o ensino ou preparo educacional do docente

Enfatiza-se a importância do preparo do docente para as atividades de ensino, dentre essas a busca de literatura e legislação em bases de dados científicas *online*, em bibliotecas, em livrarias, leituras, preparo das aulas, reuniões com outros docentes, preparo de atividades de avaliação, entre outras.

Considera-se de extrema importância que o educador tenha tempo disponível durante sua semana de trabalho, no seu local de serviço, para o preparo de suas atividades de ensino.

Em estudo realizado na área Médica no Canadá, foi identificado que um docente de Ciências Básicas trabalha em média uma hora para preparar cada hora de ensino direto, e que um docente clínico dedica 36 minutos para preparar e avaliar cada hora de contato direto. No entanto, os autores não relataram como chegaram a tais estimativas de tempo docente⁽¹⁵⁾.

Outros pesquisadores⁽¹⁶⁾ nos Estados Unidos, incluíram somente os custos do tempo do docente em contato direto e ignoraram o tempo destinado ao preparo das atividades, à capacitação e às atividades administrativas relacionadas ao ensino. Ressalta-se que tais atividades, no mínimo, duplicariam os valores encontrados em relação ao tempo do docente e equivalentes em regime de trabalho integral requeridos⁽¹⁷⁾, o que foi também constatado em pesquisa realizada no Brasil⁽³⁻⁵⁾.

Na UEL não são computadas horas de preparo para o ensino de um docente em período integral. Considerando-se o preparo educacional docente na proporção 1:1 (para cada hora-contato docente computa-se uma hora de

preparo) os custos educacionais seriam duplicados^(3,5) sendo que o docente, nesses casos deveria receber o dobro do salário para realizar o mesmo trabalho, no caso, o trabalho real.

Atividades educacionais extra-sala realizadas pelos docentes	Resultados / Parâmetro	Repercussões
Preparo para o ensino ou preparo educacional do docente	Na UEL não são alocadas horas para preparo dessas atividades. Segundo a literatura deveria ser na proporção de 1:1 (hora-contato x hora de preparo das atividades).	Duplicariam os custos das horas trabalhadas.
Pesquisa	7.172 horas de trabalho de todos os docentes envolvidos em projetos de pesquisa cadastrados para o curso de enfermagem*.	Computados pela UEL como custos de pós-graduação.
Extensão	3.495 horas de trabalho dos docentes de enfermagem envolvidos em projetos de extensão*.	Os projetos de extensão são considerados como custos da Pró-reitoria de Extensão e não como custos do ensino de graduação o que duplicaria os custos das horas trabalhadas.
Serviços Profissionais/Assistência	Detectadas nas falas dos docentes mas não mensuradas*.	Aumentariam os custos reais.
Capacitação ou Aprimoramento Profissional	1.744 horas de liberação docente para capacitação, incluídas as horas para cursar pós-graduação.	Como não havia um parâmetro para computar a quantidade de horas de capacitação dos docentes que beneficiariam o ensino de graduação e o de pós-graduação, esse resultado não foi computado no custo educacional total o que também aumentariam os custos.
Outras (leitura, correção de trabalhos, avaliações, preparo de aulas, etc).	Detectadas nas falas dos docentes,mas não mensuradas.	Aumentariam os custos reais.

* Não foi possível identificar a proporção de horas trabalhadas pelo docente nessas atividades com e sem o contato com o aluno.

Quadro 1 – Demonstrativo das atividades educacionais docentes extra-sala (trabalho real).

Pesquisa

A Constituição Brasileira⁽¹⁸⁾ no Título VIII, da Ordem Social, Capítulo III, Seção I, da Educação, Artigo 207, preconiza, entre outras disposições, que as universidades obedeçam ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na grade curricular do curso de Enfermagem da UEL, as horas dedicadas aos trabalhos de conclusão de curso (TCC), englobaram a pesquisa com 4.431 HCDs (4ª série). Salienta-se, porém, a necessidade da participação do discente e do docente em grupos de pesquisa, incluindo-se nesses grupos alunos de pós-graduação, bem como, docentes e discentes de outros departamentos, para propiciar ao aluno outros

saberes além dos disponibilizados em sala de aula e nos estágios.

Sabe-se, contudo, que muitos dos docentes desenvolvem outras atividades de pesquisa tanto na graduação como na pós-graduação. Todas essas atividades (com exceção do TCC que consta da grade curricular da graduação) são computadas separadamente pela universidade como custos da pós-graduação. Ao adicionar tais custos ao ensino de graduação, inflacionam-se os custos e ao mesmo tempo duplicariam-se dados e, portanto, estes custos foram descartados da análise com o MECCE⁽³⁻⁵⁾ embora tenham ocorrido.

A dedicação dos docentes em projetos de pesquisa, para o ano de 2005, foram estimadas

em 7.172h. Reforça-se que tais horas referem-se a todos os docentes envolvidos nos projetos de pesquisa, cadastrados para o curso de enfermagem, e não somente aos docentes enfermeiros. Tais resultados não foram relatados no custo educacional total do aluno de graduação em enfermagem pelos motivos já expostos. As horas de dedicação às atividades de ensino de pós-graduação dos docentes do CE também não foram computadas porque o foco foi especificamente a graduação.

Justifica-se também o fato de não computar as horas de dedicação dos docentes aos projetos de pesquisa como custos do ensino por seguir os mesmos parâmetros de outros pesquisadores^(15,17) ao considerar as particularidades do curso objeto deste estudo e seguir padrões de análise semelhantes aos da UEL.

Extensão

A dedicação de todos os docentes do CE aos projetos de extensão, em 2005, totalizou 3.495h. Tais horas também não foram incluídas nos cálculos para não aumentar e/ou alterar os custos específicos da graduação, além do fato de que na universidade, os projetos de extensão são considerados como custos da Pró-Reitoria de Extensão e não como custos do ensino de graduação.

No CI do CE, o aluno pode participar de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão e tal carga horária é computada na grade curricular como atividades complementares para os alunos.

Diante das explicações anteriores, é evidente que no CE são oferecidas atividades de extensão ao aluno de graduação, porém, os custos das mesmas são considerados separadamente como custos das pró-reitorias da qual fazem parte cada um dos projetos. Pelas subdivisões administrativas da universidade, considera-se viável a contabilização desses custos da maneira como vem sendo efetuada. Por outro lado, outros custos relacionados ao ensino de graduação como os de pesquisa e extensão não ficam evidenciados nos cálculos finais. Acredita-se que utilizando o MECCE⁽³⁻⁵⁾ esses cálculos podem ser explicitados de maneira mais fidedigna.

Serviços Profissionais – Assistência

Na realidade do CE investigado, as horas de contratação dos docentes são exclusivas para o

ensino de graduação e pós-graduação. Portanto, as horas dos profissionais enfermeiros dedicadas a serviços assistenciais aos pacientes, quando ocorrem, estão inclusas no ensino, em projetos de ensino, pesquisa, extensão ou serviços à comunidade. Tais horas são calculadas para cada um dos projetos especificamente e não como serviços assistenciais. Por essas razões e por não ter parâmetros de como mensurar tais atividades, esta etapa não foi incluída no MECCE⁽³⁻⁵⁾, mas é importante para o ensino na área da saúde.

Capacitação ou Aprimoramento Profissional

Os dados disponíveis sobre os profissionais do CE, em aprimoramento, totalizaram 1.744h de liberação docente em 2005, incluídas as horas para cursar pós-graduação. Como não havia um parâmetro para computar a quantidade de horas de capacitação dos docentes que beneficiariam tanto o ensino de graduação como o de pós-graduação, esse resultado não foi computado no custo educacional total e esta etapa foi suprimida do custo educacional total estimado com o MECCE⁽³⁻⁵⁾.

Outras Atividades Docentes

Há várias atividades realizadas pelos docentes, em seus locais de trabalho ou em suas residências, que não são registradas como horas contratadas ou trabalhadas. São horas de leitura, correções de trabalhos de alunos, preparo de aulas, resumos, redação e correção de artigos científicos, projetos, entre outras.

Sabe-se que na atual era da informática, muitos docentes trabalham com seus alunos on-line utilizando programas que permitem o contato eletrônico em tempo real. Pode-se afirmar que essas horas de trabalho são intangíveis na análise de custos e também acabam por ser invisíveis, porque muitas vezes, deixam de ser alocadas como horas trabalhadas.

Além disso, com a implantação do CI, foram incorporados outros campos de atuação prática, como, por exemplo, nas Unidades Básicas de Saúde de municípios da região metropolitana de Londrina. Nesses casos, acrescenta-se o aumento de despesas com o deslocamento dos docentes e alunos que deveriam ser subsidiados pela própria universidade.

Ainda, o CI, em sua concepção pedagógica adotada, busca o desenvolvimento do aluno

ativo, participativo, crítico e corresponsável pelo seu aprendizado. Isso provoca a necessidade do professor rever suas concepções do processo de ensino e aprendizagem, refletir e ressignificar a sua atuação enquanto ser no mundo. Isso também implica o movimento de ida e volta aos meios pelos quais aprendeu e como iniciou sua atuação profissional de educador, pois ninguém se torna um professor problematizador de um dia para o outro. Cada um segue seu tempo e seu espaço de abertura para novos conceitos e novas práticas⁽¹⁹⁾. Esse movimento manifesta-se possivelmente utilizando tempos intangíveis, não-mensurados rotineiramente pelas universidades, mas que se constituem em tempos reais imprescindíveis para a apropriação de uma nova prática pedagógica.

Sabe-se que estudos sobre custos na educação em enfermagem são escassos e que não há consenso entre os autores sobre os modelos para a estimativa de custos nesta área⁽²⁰⁾. Assim, considera-se que o MECEE⁽³⁻⁵⁾ pode ser utilizado para estimar os custos de outros programas de enfermagem e também de outras áreas por permitir a mensuração das horas-administrativas dos docentes e das horas-contato e não-contato, relacionadas aos custos do trabalho docente aqui expostos.

CONCLUSÃO

Conclui-se que tem havido grande esforço do corpo docente do CE da UEL ao trabalhar com o

currículo integrado para garantir a interdisciplinaridade.

Observa-se que esta caminhada, integrada em alguns momentos, individualizada em outros, demandou custos intangíveis e/ou invisíveis. Desses, alguns como as horas dedicadas pelos docentes aos projetos de pesquisa, de extensão e capacitação profissional foram computados, porém não-incluídos como custos estimados para o CE.

Surgiram, entretanto, nas entrevistas, outras atividades docentes não computadas na carga horária normal de trabalho e, que, portanto, não foram incluídas como horas de trabalho real, mas ocorreram e merecem análises mais aprofundadas.

O ensino inovador, com caráter interdisciplinar, pressupõe pensar na articulação profissional dos docentes de Ensino Superior, principalmente na área da saúde, na qual a carga horária de trabalho real é diferente da prescrita e deve ser reconhecida, para que todos os custos possam ser tangíveis, mensuráveis e devidamente ressarcidos aos docentes, propiciando planejamento adequado para os docentes e para a instituição.

Ainda, considerando os resultados expostos, outras análises dessa realidade devem ser feitas permitindo, assim, indicar a contratação de novos docentes para que ocorra um trabalho mais real, menos prescrito e remunerado adequadamente.

ACTUAL AND REQUIRED FACULTY WORK: EDUCATION COST IN NURSING

ABSTRACT

This study is part of a prospective case study carried out to assess the required faculty activities (no student contact hours) identified with the Model to Estimate the Total Educational Costs (MECEE) of an Integrated Nursing Curriculum Program at a Public University. Fifty-two members were interviewed in order to describe their working hours. Non-contact hours were also assigned in the interviews. The non-acknowledged hours could be identified as: time for class preparation, research, outreach services, patient assistance and personal education needs fulfillment. It is important to know all the college faculty work hours whereas the actual work hours is different from the prescribed ones, and must be identified, so that all costs can be effectively acknowledged and measured, as well as the teaching work duly paid.

Keywords: Work. Curriculum. Cost Allocation. Nursing Education. College Education.

TRABAJO DOCENTE REAL Y PRESCRIPTO: COSTOS EN LA EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA

RESUMEN

Esta investigación es parte de un estudio de caso prospectivo que tuvo como objetivo describir las actividades de trabajo docente prescrito (sin contacto con el alumno), relacionadas con la preparación educacional, identificadas por el Modelo de Estimación de Costos Educativos Totales del currículo integrado del Curso de Enfermería de la Universidad Estatal de Londrina. Fueron entrevistados 52 sujetos sobre las horas-contato y en

las entrevistas surgieron datos sobre las horas no contacto. En los resultados fueron identificadas las actividades de trabajo docente prescrito: preparación para la enseñanza, participación en investigación y en proyectos de extensión, servicios de asistencia de enfermería, capacitación profesional y los servicios prestados fuera del ambiente académico. Se concluye que es importante elucidar aspectos del trabajo docente de enseñanza superior, considerando que la carga horaria de trabajo real es diferente de la prescrita y debe ser identificada para que todos los costos puedan ser, de hecho, mensurables así como el trabajo docente debidamente remunerado.

Palabras clave: Trabajo. Currículo. Destino de Costos. Educación en Enfermería. Educación Superior.

REFERÊNCIAS

1. Barton AJ, Moritz P, Griffin J, Smith M, Magilvy K, Preheim G, et al. A model to identify direct costs of nursing education: the Colorado Experience. *Nurs Leader Forum*. 2005;9(4):155-62.
2. Starck PL. The cost of doing business in nursing education. *J Prof Nurs*. 2005 May-Jun;21(3):183-90.
3. Bobroff MCC. Estimativa de custos educacionais totais: currículo integrado do curso de enfermagem da UEL [tese]. Londrina (PR): Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina; 2008.
4. Bobroff MCC, Gordan PA, Garanhani ML. Total educational costs of an integrated nursing curriculum. *Rev Latinoam Enferm*. 2009 jan-fev.;17(1):14-20.
5. Bobroff MCC, Gordan PA, Garanhani ML. A model to estimate the total educational costs of the nursing course from State University of Londrina City, Paraná, Brazil. *Rev Enferm UFPE On Line*. 2009 out-dez;3(4):141-50.
6. Yin RK. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2006.
7. Saviani D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas(SP): Autores Associados; 2000.
8. Santomé JT. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.
9. Ministério da Saúde (BR). Projeto multiplica SUS: oficina de capacitação pedagógica para a formação de multiplicadores. Brasília(DF): Ministério da Saúde; 2005.
10. Sacristán JG. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
11. Freire P. Pedagogia do oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
12. Libâneo JC. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15ª ed. São Paulo: Loyola; 1998.
13. Garanhani ML, Alves E, Nunes EFPA, Araújo LDS. Princípios pedagógicos e metodológicos do currículo integrado de enfermagem. In: Dellaroza MSG, Vannuchi MTO, organizadores. O Currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade. Londrina: Hucitec; 2005. p. 35-58.
14. Coll C. As fontes do currículo. In: _____. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática; 2000. p. 47-60.
15. Valberg MA, Gonyea DG, Sinclair JW. Planning the future academic medical center. *CMAJ*. 1994 Dec;151(11):1581-87.
16. Ginzberg E, Ostow M, Dutka AB. The economics of medical education. New York: Josiah Macy Jr. Foundation; 1993.
17. Jones RF, Korn D. On the cost of educating a medical student. *Acad Med*. 1997;72(3):200-210.
18. Constituição 1988 (BR). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado; 1988.
19. Garanhani ML, Valle EM do. Educação em enfermagem: análise existencial em um currículo integrado sob o olhar de Heidegger. Londrina: Eduel; 2010.
20. Bobroff MCC, Garanhani ML, Gordan PA, Martins JT. Custos da educação superior em enfermagem: revisão bibliográfica. *Cienc Cuid Saúde*. 2010 jul-set.; 9(3):577-84.

Endereço para correspondência: Maria Cristina Cescatto Bobroff. Rua Antonio Maria Clareti, nº 36, CEP: 86015-420, Londrina, Paraná.