

## ARTIGO ORIGINAL

# Percepção de pós-graduandos sobre as diretrizes curriculares nacionais

## *Perception of graduate students regarding the national curriculum guidelines*

**Bruna Pedrosa Canever<sup>1</sup>, Luciana Ramos Silveira<sup>2</sup>, Daniele Delacanal Lazzari<sup>3</sup>, Daniela Priscila Oliveira do Vale Tafner<sup>4</sup>, Kenya Reibnitz Schmidt<sup>5</sup>, Marta Lenise do Prado<sup>6</sup>**

<sup>1</sup>Enfermeira.. Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC

<sup>2</sup>Enfermeira. Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC

<sup>3</sup>Enfermeira. Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

<sup>4</sup>Enfermeira. Mestre da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC

<sup>5</sup>Enfermeira. Professora Doutora da pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

<sup>6</sup>Enfermeira. Professora Doutora da pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

### Resumo

**Introdução:** As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação constituem-se em pressupostos norteadores do ensino em substituição aos Currículos Mínimos, cuja promulgação está integrada ao fomento de uma extensa reforma no ensino superior brasileiro. **Objetivo:** Analisar a percepção dos discentes em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Casística e Métodos:** Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, com abordagem qualitativa, na qual foram entrevistados oito acadêmicos matriculados na disciplina “Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na enfermagem” do Programa de Pós Graduação em Enfermagem (doutorado e mestrado acadêmico) da Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados foram tratados por meio do *software* Atlas.ti©. **Resultados:** Por meio da análise dos dados, os resultados foram sintetizados nas seguintes categorias: conhecimento dos discentes a respeito das Diretrizes Nacionais Curriculares; contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação profissional e percepção das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos da área da saúde. **Conclusão:** Os discentes revelam-se otimistas quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais e acreditam que se bem aplicadas, podem proporcionar a formação de profissionais críticos e reflexivos com participação efetiva na área da saúde.

**Descritores:** Currículo; Centros educacionais de áreas de saúde; Educação.

### Abstract

**Introduction:** The National Curriculum Guidelines for undergraduate courses constitute the directing prerequisites in education in substitution to the minimum curricula whose declaration is integrated to the fostering of an extensive reform in higher education in Brazil. **Objective:** The aim of the present study is to analyze the students' perceptions related to the National Curriculum Guidelines. **Patients and Methods:** This was a descriptive, exploratory study with a qualitative approach. The study sample included eight students who had been enrolled in the course “Training and professional development in health and nursing” of the Federal University of Santa Catarina Graduate Program in Nursing (PhD and Master's academic). Data were processed using the software Atlas.ti©. **Results:** The results were summarized in the following categories: students' knowledge regarding the National Curriculum Guidelines; contribution of the National Curriculum Guidelines for training, and the comprehension of the National Curriculum Guidelines on healthcare courses. **Conclusion:** The students prove to be optimistic about the National Curriculum Guidelines. They believe that if well implemented, it can provide the formation of critical and reflective practitioners with effective participation in healthcare.

**Descriptors:** Curriculum; Area health education centers; Education.

### Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação constituem-se em pressupostos norteadores do ensino nas mais diversas áreas, em substituição aos Currículos

Mínimos, cuja promulgação está integrada ao fomento de uma extensa reforma no ensino superior brasileiro<sup>(1)</sup>.

Este contexto advém em virtude da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de

Recebido em 17/05/2014

Aceito em 30/07/2014

Não há conflito de interesse

dezembro de 1996, na qual se previu a reestruturação dos cursos de graduação, extinguindo-se os currículos mínimos e adotando diretrizes curriculares específicas para cada curso. Outro aspecto representativo foi o de assegurar às instituições de ensino superior autonomia didático-científica inclusive para fixação dos currículos dos seus cursos e programas. Em função disto é que se eliminou a obrigatoriedade das universidades de seguir a regulamentação do currículo mínimo determinada pela Portaria 1721/94. O currículo deixou de ser o único determinante da realidade do ensino, tornando-se um fundamento para reorientar o ensino de graduação em enfermagem<sup>(2)</sup>.

Os referenciais contidos nas diretrizes pretendem auxiliar as instituições de ensino na formulação de seus Projetos Pedagógicos (PPs) ao elegerem estratégias articuladas, não somente às necessidades políticas e sociais vigentes, mas que possam servir, também, aos interesses locais no que compete aos modelos de atenção à saúde<sup>(3)</sup>.

As DCNs permitem diversas interpretações, cabendo inclusive a compreensão de uma forma de definir currículos ou formatar cursos de graduação no país, de maneira a generalizar o ensino ou mesmo uniformizar os profissionais para o mercado de trabalho. É possível pensá-las sob a ótica de facilitadoras das discussões que norteiam os PPs e como contribuintes no sentido de esclarecer os pressupostos a serem adotados em cada instituição em particular (com foco na realidade regional) e promover a identidade de cada curso. Assim, favorece os mais diversos aspectos recorrentes nas DCNs, tais como a interdisciplinaridade, a discussão sobre competências e habilidades e o favorecimento de uma autonomia institucional<sup>(2)</sup>. De acordo com os pressupostos contidos nas DCNs, a formação dos profissionais de saúde deve estar norteada pela definição de áreas de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que se organizam de maneira a permitir práticas para a formação profissional, regulando assim as condutas dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo e, além disso, estabelecendo uma norma na formação<sup>(4)</sup>.

O ensino dos cursos de graduação no país passou por várias fases de desenvolvimento ao longo dos anos, fazendo surgir, conseqüentemente, um profissional cujo perfil é fruto das muitas transformações presentes nos âmbitos político, e da interação entre as diversas profissões da área da saúde. Os princípios gerais para a educação dos profissionais de saúde do século XXI apontam para o desenvolvimento de competências que busquem a integralidade da atenção à saúde, desenvolvendo as condições para a construção de profissional cujos princípios da comunicação, liderança, gerenciamento e educação permanente se façam presentes para facilitar e promover a tomada de decisões<sup>(5)</sup>.

Na perspectiva do profissional crítico-reflexivo, o ensino sustenta-se em posturas que atribuam significado à dimensão educativa quando o ensino tradicional não contemplar os problemas oriundos da prática cotidiana e presentes no cenário educacional. Cabe questionar de que forma se dá o desenvolvimento e a aquisição dos propósitos de uma educação que objetiva o desenvolvimento de posturas crítico-reflexivas a fim de superar a retórica e assegurar a formação de

profissionais comprometidos com a realidade de sua profissão e com as transformações políticas e sociais, de maneira concreta<sup>(6)</sup>.

A despeito dos pressupostos contidos nas DCNs, o que vai demarcar que uma formação profissional ocorra num sentido crítico-reflexivo ou tecnicista, pode ser fortemente atribuído ao modo como a educação é entendida e concebida, vivenciada em sala de aula e nos outros espaços possíveis de interação entre os atores que compõe o cenário pedagógico<sup>(7)</sup>.

O desenvolvimento de um pensamento denominado de crítico alicerça-se no estímulo constante de atos reflexivos que tenham condições de desenvolver a capacidade de analisar, observar, criticar, pensar, ampliar horizontes, interagir com a realidade, e tornar-se um sujeito atuante nas transformações de uma sociedade<sup>(8)</sup>. Para tanto, o ato reflexivo deve ser constantemente estimulado, oferecendo-se aos sujeitos a oportunidade ou mesmo facilitando a incorporação de novos conhecimentos na sua formação<sup>(9)</sup>. O ato de refletir precisa romper com um modelo de educação tradicional, fragmentado e tecnicista, outrora contido nos currículos mínimos, para que oriente e conduza os sujeitos a um processo em que a interação dos conteúdos teóricos com os práticos sirva para a distinção dos conhecimentos em seu cotidiano profissional<sup>(10)</sup>.

O tema em questão justifica-se pelos desafios propostos a cada momento para todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da área de saúde para a atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) a partir das DCNs. Esta pesquisa constituiu-se numa das etapas de uma proposta pedagógica requerida pela disciplina “Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na enfermagem” do Programa de Pós Graduação em Enfermagem (doutorado e mestrado acadêmico) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O objetivo do presente trabalho é analisar a percepção dos discentes do programa de pós-graduação de enfermagem da UFSC em relação a Diretrizes Curriculares Nacionais.

### **Casuística e Métodos**

Estudo descritivo exploratório de natureza qualitativa. O local do estudo foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os participantes da pesquisa foram oito acadêmicos participantes do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da UFSC (mestrandos e doutorandos), matriculados na disciplina “Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na enfermagem”. A seleção dos participantes ocorreu com base nos seguintes critérios de inclusão: ser egresso dos cursos de graduação da UFSC e estar matriculado na disciplina.

A participação dos sujeitos foi espontânea e declarada, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, registrado sob o número 1942/11, conforme preconizado pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os discentes foram identificados pela letra P, seguida do número correspondente à ordem de realização da entrevista (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8). A coleta de dados foi feita por entrevistas que ocorreram em sala de aula, durante o mês de maio de 2012, pela aplicação de

um questionário estruturado, contendo 05 perguntas abertas: 1) O que você entende por DCNs?; 2) Qual foi a contribuição das DCNs para sua formação profissional?; 3) Como você percebe a implantação das DCNs nos cursos da saúde?; 4) Houve mudança nos currículos?; 5) E nos processos pedagógicos?

A organização, sistematização e análise dos dados ocorreu a partir dos quatro princípios norteadores que contemplam o *software* Atlas.ti<sup>®</sup>: visualização; integração; intuição; exploração<sup>(11)</sup>.

### Resultados e Discussão

Participaram desta pesquisa oito discentes egressos da UFSC e matriculados na disciplina “Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na enfermagem”. Destes, 07 discentes possuem formação em enfermagem e 01 em odontologia.

A disciplina possui como objetivos conhecer as bases teórico-conceituais da formação inicial e permanente do profissional de saúde; discutir sobre as competências na formação profissional na saúde e na enfermagem; conhecer as bases teórico-conceituais e operativas do processo ensino-aprendizagem e refletir sobre as políticas de educação (nível médio, graduação e pós-graduação) dos profissionais de saúde e de enfermagem no Brasil.

Da organização e análise dos dados coletados para esta pesquisa, surgiram três categorias: conhecimento dos discentes a respeito dos DCNs; contribuição das DCNs para a formação profissional e percepção das DCNs nos cursos da área da saúde.

#### Conhecimento dos discentes acerca das DCNs

As DCNs foram instituídas com o princípio de direcionar as mudanças necessárias no processo de formação. Essas se tornam eixos para a construção e formação de profissionais capacitados para atuar com senso de responsabilidade social e providos de competências gerais e específicas<sup>(12)</sup>. Nesta perspectiva as diretrizes curriculares são um conjunto de instruções para auxiliar e guiar na formação do profissional, uma linha reguladora que orienta a estrutura das matrizes curriculares<sup>(13)</sup>.

Com o intuito de conhecer a compreensão dos discentes sobre o assunto, quando questionados sobre os conceitos que norteiam ou atribuem significados às Diretrizes Curriculares, os participantes desta pesquisa apontam palavras cuja percepção remete a normas, regulamentos, regimentos, conforme observamos:

*“São eixos norteadores do ensino. A partir delas é possível determinar o que deve ser transmitido e como deve ser feita tal transmissão para contribuir para a formação profissional. (P1)”*

*“Norteiam o perfil do egresso, o perfil dos docentes, bem como as metodologias necessárias para o alcance das competências e habilidades propostas. (P4)”*

*“Um conjunto de diretrizes que nortearão a formação dos profissionais e suas especificidades. São a possibilidade de uniformizar o currículo nacionalmente com espaço as particularidades das distintas realidades. (P2)”*

Os participantes ressaltam a representação da magnitude das

DCNs que apontam o caminho para a reformulação da educação e a construção do profissional. Trazem em seus discursos a reflexão sobre as transformações necessárias nas práticas educativas e a presença das diretrizes curriculares como ferramenta para esse redirecionamento do processo formativo. Que pode ser percebido nos discursos:

*“Orientam a formação profissional, contribuindo de modo fundamental na construção da identidade profissional. (P3)”*

*“Regem as competências e atribuições necessárias a formação curricular. Nelas o profissional e docente norteia sua formação e seus discentes na excelência de sua profissão, objetivando a integralidade da atenção. Permitem a unificação e imagem objetiva do profissional ideal e esperado. (P5)”*

Compelidos pela necessidade de mudanças no processo formativo, as diretrizes curriculares surgem do consenso de que não há como transformar o paradigma sem atuar na formação dos profissionais<sup>(14)</sup>. As diretrizes curriculares foram instituídas com o objetivo de orientar os currículos na formação dos profissionais. A intenção é oferecer diretrizes para que ocorra a efetividade desse novo modelo de formação e que seja desenvolvida por meio de competências, habilidades e atitudes. Aqui percebemos nos discursos essa representação:

*“Regulam os cursos de graduação, oferecem alicerces para o norteamento, direção que o curso de graduação terá. (P4)”*

*“São normativas para reger os currículos das universidades, dos cursos. (P6)”*

*“Indicam a forma como o ensino superior deve se estruturar para formar o profissional que se adeque a realidade social e atenda as necessidades da população. (P7)”*

Com o propósito de formar profissionais capacitados e comprometidos, as diretrizes curriculares determinam os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para essa formação<sup>(15)</sup>. As diretrizes norteiam na definição dos componentes curriculares essenciais para a formação, na implantação de ações, na organização dos cursos e na metodologia da formação que define as competências e habilidades essenciais destes profissionais<sup>(16)</sup>. No mesmo sentido os sujeitos da pesquisa descrevem as diretrizes como niveladora, molde para a formação.

*“DCNs permitem que os graduandos possam ter o conhecimento nivelado. (P8)”*

*“Molde para generalizar a formação profissional. (P2)”*

Tendo em consideração os elementos enunciados no decorrer deste tópico, ressalta-se o grande valor que as diretrizes curriculares possuem na busca ou construção de alternativas para a prática educativa, a priorização de novas perspectivas na formação e construção de profissionais competentes e habilitados para atuarem na sociedade e possibilitar novas concepções de processos formativos.

#### Contribuição das DCNs para a formação profissional

As DCNs visam à estruturação de características acadêmicas e profissionais, desenvolvendo competências e habilidades e tem em sua intencionalidade a oferta de pressupostos norteadores para o desenvolvimento do processo de formação, a fim de

promover autonomia profissional, por meio de abordagens compatíveis com referenciais nacionais e internacionais que possam fundamentar a formação do profissional crítico-reflexivo, transformador da realidade social e agente de mudança<sup>(17)</sup>.

Quando questionados sobre de que forma as DCNs contribuíram para a formação profissional em suas áreas, os sujeitos deste estudo afirmaram que:

*“As diretrizes permitiram uma formação unificada do profissional. (P1)”*

*“Favoreceram uma visão crítica e reflexiva com relação ao cuidado. Aprendi a trabalhar de forma interdisciplinar e multiprofissional. (P7)”*

*“De forma positiva. Acredito que direcionou para uma formação crítica, criativa, reflexiva, que visa especialmente contribuir para que se consiga buscar o conhecimento. Foi além de trazer respostas prontas, mas fazer com que o formando conseguisse por si buscar as respostas e resultado. (P3)”*

Os sujeitos apontam para uma visão de amplitude das DCNs com relação ao processo de formação, elencando a interdisciplinaridade, a criatividade e a refletividade como instrumentos ou caminhos para a construção da autonomia dos discentes. Faz-se premente a necessidade de aproximar os discentes às necessidades locais de saúde, consolidando, desta forma, o Sistema Único de Saúde (SUS), visando, na abrangência dos aspectos citados acima, vínculos efetivos com a inserção social e capacidade de desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

Neste contexto, docentes, discentes e profissionais são fundamentais para a definição de estratégias que consigam fazer diante do desafio da qualificação da assistência de maneira articulada com os modelos de atenção à saúde. Torna-se um desafio o desenvolvimento de habilidades embasadas em conhecimento, mas não restritas a ele, de maneira que o profissional formado não seja demasiadamente generalista ou permita aos discentes a noção de que as DCNs não contribuíram de alguma forma para seu processo de formação, como podemos observar nas falas abaixo:

*“De forma negativa, acredito que ampliou demasiadamente o horizonte profissional, formando um profissional “pau pra toda obra”, pouco apurado no seu conhecimento específico, sem muita firmeza para questões específicas. (P4)”*

*“Voltada para o âmbito hospitalar. (P6)”*

*“Não influenciaram a minha formação profissional. (P3)”*

O desafio de favorecer e desenvolver discussões relacionadas ao processo formativo, capaz de responder aos desafios impostos pela sociedade, implica em construir uma consciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática<sup>(18)</sup> e possa propagar posturas de refletividade e criticidade, além de refletir a realidade de saúde ou mesmo a realidade do local onde o processo de formação está se dando.

*“Penso que as DCNs em alguns momentos são utópicas, pois nem todo profissional sai 100% qualificado para o mercado de trabalho. Formei-me com muitas potencialidades que vem sendo desenvolvidas e aprimoradas ao longo dos anos e não decorrente da graduação somente. (P8)”*

As DCNs apontam para a necessidade de transformar o modelo

de atenção, fortalecendo as ações de promoção e prevenção, atenção integral, mas, principalmente, fortalecendo a autonomia dos sujeitos em seus processos de formação e atuação em saúde<sup>(16)</sup>.

#### **Percepção sobre as DCNs nos cursos da área da saúde**

Conforme os participantes há um olhar favorável para as DCNs, não só fundamentada pela sua concepção, mas pela implantação de algumas mudanças constatadas pelos discentes. Não podemos esquecer que as diretrizes curriculares são apenas uma indicação, uma recomendação, uma vez que, no Brasil, as universidades gozam de autonomia, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>(19)</sup>.

A partir das respostas, foi possível constatar que os discentes consideram as DCNs como eixo condutor importante para guiar a formação profissional, no entanto, destacam há distância entre teoria-prática.

*“Contribui muito para a formação profissional, onde se incentiva a formação de um profissional qualificado com senso de responsabilidade social e com compromisso com a sociedade, comunidade onde ele está inserido [...] visa-se constituir um enfermeiro promotor da saúde integral. (P1)”*

*“Acredito que houve mudança sim, no sentido de propor a formação mais ampla, com profissionais tecnicamente capacitados e com visão crítica. Porém, acredito que estamos longe do ideal e temos um caminho longo a percorrer. (P6)”*

Na atualidade, existem grandes desafios no processo de formação do enfermeiro para a prática profissional, com destaque para a formação de profissionais comprometidos com a democracia e a justiça; para o desenvolvimento e avaliação de competências e habilidades e para a inter/transdisciplinaridade. As instituições formadoras são desafiadas na revisão do processo ensino-aprendizagem diante das demandas da sociedade e das novas demandas legais traduzidas pelas DCNs<sup>(20)</sup>.

Para uma pequena parcela dos discentes, as diretrizes apresentam imprecisões, e questionam se ela realmente atende as necessidades da sociedade de hoje, como se pode constatar abaixo:

*“A mudança na grade curricular é observada (ou seja, na teoria) devido à necessidade de adequação do curso da IES as DCNs, porém na prática os processos pedagógicos ainda permanecem com a visão de educação bancária. (P3)”*

*“Houve mudança nos currículos, alguns apenas no papel. Vislumbro que ainda existem muitas lacunas nos processos pedagógicos adotados educação e metodologias tradicionais. (P4)”*

*“[...] muitos desafios precisam ser vencidos. Vejo que os processos pedagógicos é que necessitam maior oxigenação. (P8)”*

O ensino tradicional ainda está muito presente nos processos educativos, trazendo consigo uma formação limitada com características da pedagogia tradicional, ou seja, o ensino torna-se verticalizado. Existe uma transmissão de conteúdos desvinculando teoria e prática, há uma hierarquia entre educador-educando, predominando uma relação de dominação dos docentes, na qual a avaliação é feita por meio da

memorização e reprodução do conhecimento com ausência de reflexão crítica dos discentes<sup>(10)</sup>.

Para a evolução da produção do conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem necessita ser dinâmico, estimulador e criativo, tornando o educador um facilitador/mediador, propiciando a discussão coletiva e a participação de discentes como sujeitos responsáveis pela construção do conhecimento e da transformação da sua realidade<sup>(20)</sup>. Mesmo tendo uma trajetória árdua provida de muitas mudanças, a formação não esgota as possibilidades, portanto, sempre existem opções suscetíveis de superar o que é criticável no que existe, no sentido de superar os limites rumo às possibilidades de tornar melhor o já existente<sup>(21)</sup>.

### Conclusão

Os discentes revelam-se otimistas quanto as DCNs. Acredita-se que quando bem aplicadas, podem proporcionar a formação de profissionais críticos e reflexivos, com participação efetiva na área da saúde. No entanto, destacam em suas falas a importância de um processo mais ativo para a construção do conhecimento e revelam também a distância entre o que está preconizado nas DCNs e o que de fato ocorre na prática.

Este estudo mostra que a formação dos profissionais tem se constituído em um grande desafio, mesmo pautada por princípios constitucionais (DCNs). O processo na visão dos discentes apresenta algumas fragilidades, desde a falta de familiaridade com o tema, interpretações e aplicabilidades diferentes em cada área da saúde, até mesmo certa resistência, em virtude da cultura, princípios ou convicções.

Considera-se que para que ocorram avanços na área, ainda sejam necessárias novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos discentes uma atuação mais participativa, com o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva do processo educativo, podendo, desta forma, transformar a realidade.

### Referências

- 1.Lopes Neto D, Teixeira E, Vale EG, Cunha FS, Xavier IM, Fernandes JD, et al. Aderência dos cursos de graduação em enfermagem às diretrizes curriculares nacionais. *Rev Bras Enferm.* 2007;60(6):627-34.
- 2.Fernandes JD, Sadigurski D, Silva RMO, Amorim AB, Teixeira GAS, Araújo MCF. Ensino da enfermagem psiquiátrica/saúde mental: sua interface com a reforma psiquiátrica e diretrizes curriculares nacionais. *Rev Esc Enferm USP.* 2009;43(4):962-8.
- 3.Nóbrega-Therrien SM, Guerreiro MGS, Moreira TMM, Almeida MI. Projeto político pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. *Rev Esc Enferm USP.* 2010;44(3):679-86.
- 4.Niemeyer F, Silva KS, Kruse MHL. Diretrizes curriculares de enfermagem: governando corpos de enfermeiras. *Texto & Contexto Enferm.* 2010;19(4):767-73.
- 5.Almeida AH, Soares CB. O ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 2010;63(1):111-6.
- 6.Gubert E, Prado ML. A prática pedagógica na educação profissional em enfermagem: desafios para a interdisciplinaridade. *Rev Eletrônica Enferm.* 2011;13(2): 285-95.

7.Prado ML, Velho MB, Espíndola DS, Sobrinho SH, Backes VMS. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Esc Anna Nery Rev Enferm.* 2012;16(1):172-7.

8.Haddad AE, Morita MC, Pierantoni CR, Brenelli SL, Passarella T, Campos FE. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Rev Saúde Pública.* 2010;44(3):1-9.

9.Lima MM, Reibnitz KS, Prado ML, Kloh D. Integralidade como princípio pedagógico na formação do enfermeiro. *Texto & Contexto Enferm.* 2013;22(1):106-13.

10.Freire, P. *Pedagogia do oprimido.* 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

11.Muhr T. Slideshare [homepage na Internet]. Berlin: Scientific Software Development; 2001 [acesso em 2014 Maio 14]. Atlas ti: software para análise de dados qualitativos; [aproximadamente 30 telas]. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/luiszz11/atlas-analise-qualitativa>

12.Fernandes JD, Rosa DOS, Vieira TT, Sadigursky D. Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. *Rev Esc Enferm USP.* 2008;42(2):396-403.

13.Keiser DE, Serbim AK. Diretrizes curriculares nacionais: percepções de acadêmicos sobre a sua formação em enfermagem. *Rev Gaúch Enferm.* 2009;30(4):633-40.

14.Costa RKS, Miranda FAN. Opinião do graduando de enfermagem sobre a formação do enfermeiro para o SUS: uma análise da FAEN/UERNA formação acadêmica do enfermeiro para o SUS na percepção de docentes e discentes da Faculdade de Enfermagem/UERN. *Esc Anna Nery Rev Enferm.* 2010;14(1): 39-47.

15.Lima JOR, 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(38):1111-25.

16.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.

17.Werneck MAF, Senna MAIB, Drumond MM, Lucas SD. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. *Ciênc Saúde Coletiva.* 2010;15(1):221-31.

18.Kruse MHL. É possível pensar de outro modo à educação em enfermagem? *Esc Anna Nery Rev Enferm.* 2008;12(2):348-52.

19.Brasil. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília* (1996 dez. 20).

20.Prado RA, Prado ML, Reibnitz KS. Desvelando o significado da avaliação no ensino por competência para enfermeiros educadores. *Rev Eletrônica Enferm.* 2012;14(2):112-21.

21.González AD, Almeida MJ. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. *Physis.* 2010;20(2):551-70.

---

**Endereço para correspondência:** Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário s/n, trindade – Florianópolis – Santa Catarina - Brasil

*E-mail:* brunacanever@gmail.com

---