

# ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

## ANALYSIS TEACHING DESIGNS OF GRADUATION IN NURSING COURSES

## ANÁLISIS DE ENSEÑANZA DE GRADUACIÓN EN LOS CURSOS DE ENFERMERÍA

Mariane Marçal<sup>1</sup>  
 Mariana Marconsin<sup>2</sup>  
 Jéssica Xavier<sup>3</sup>  
 Lia Silveira<sup>4</sup>  
 Valdecyr Herdy Alves<sup>5</sup>  
 Adriana Lemos<sup>6</sup>

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de graduação orientam quanto aos aspectos da formação do profissional de Enfermagem, como a articulação teórica e prática de maneira crítica e reflexiva com caráter de prática social que atenda às necessidades de saúde da população e ao perfil profissional esperado para se engajar no Sistema Único de Saúde (SUS). Este artigo objetiva conhecer os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação em Enfermagem das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter documental cujos dados foram obtidos dos sites dos cursos e/ou universidades. Foi construída uma matriz de análise considerando os elementos de um PPC. Concluiu-se que os PPCs de graduação em enfermagem das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro adotam parcialmente as DCNs.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em enfermagem. Pessoal de saúde. Currículo.

*The National Curriculum Guidelines (DCNs) for undergraduate courses provides guidance as to the training aspects of professional nursing, such as theoretical and practical articulation in a critical and reflective manner, with social practice characteristics that meet the health needs of the population and the expected professional profile to engage in the Unified Health System (SUS). This article aims to understand the pedagogical projects (PPC) of nursing undergraduate courses in public universities of the State of Rio de Janeiro, Brazil. It is a descriptive research of documental characteristics and the information was obtained from the sites of the courses and/or universities. An evaluation matrix was built considering the elements of a PPC. It was concluded that the PPCs of nursing courses in the public universities of the state of Rio de Janeiro partially adopt the DCNs.*

**KEY WORDS:** Nursing education. Health personnel. Curriculum.

<sup>1</sup> Enfermeira. Residente do Curso de Residência em Enfermagem Obstétrica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). mariane\_marcal@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Enfermeira. Residente do Curso de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Escola Nacional de Saúde Pública (Fiocruz). mari\_marconsin@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Graduanda da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. jessicaxavier@gmail.com

<sup>4</sup> Psicóloga. Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde. Tecnóloga Educacional da UFRJ. liadasilveira@gmail.com

<sup>5</sup> Doutor em Enfermagem. Professor Titular da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense (UFF). Presidente da Associação Brasileira de Obstetras e Enfermeiros Obstetras (ABENFO). Conselheiro da Rede de Humanização do Parto e Nascimento (REHUNA). Coordenador do Banco de Leite Humano da Universidade Federal Fluminense (UFF). herdyalves@yahoo.com.br

<sup>6</sup> Doutora em Saúde Coletiva. Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da UNIRIO. adrianalemos@unirio.br

*El Plan Nacional de Estudios (DCN) de cursos de graduación orienta con respecto a los aspectos de la formación profesional de Enfermería, como la articulación teórica y práctica de manera crítica y reflexiva con carácter de práctica social que satisface las necesidades de salud de la población y el perfil profesional esperado para participar en el Sistema Único en Salud (SUS). Este artículo pretende conocer los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPC) de graduación en Enfermería de las universidades públicas del Estado Río de Janeiro, Brasil. Es un estudio descriptivo de carácter documental, cuyos datos fueron obtenidos de los sitios de la web de cursos y/o universidades. Se construyó una matriz de análisis teniendo en cuenta los elementos de un PPC. Se concluyó que los PPCs de cursos de enfermería en las universidades públicas del estado de Rio de Janeiro parcialmente adoptan el DCN.*

**PALABRAS-CLAVE:** Educación en enfermería. Personal de salud. Currículo.

## INTRODUÇÃO

A formação do profissional de saúde foi influenciada pelo modelo flexneriano (CHAVES; KISIL, 1999) de caráter hospitalocêntrico, mecanicista, biologicista e individualizante. De acordo com Carvalho (2011, p. 3), ao tomar por base esse modelo,

[...] os currículos dos cursos da área da saúde centraram-se mais na doença do que na saúde, mais no ensino do que na aprendizagem, mais nos meios de controle da participação social do que na compreensão dos movimentos sociais e das soluções que possam ser construídas na parceria entre eles e a Universidade.

Apesar de terem ocorrido mudanças nas propostas das políticas de educação e de saúde, o modelo flexneriano de formação ainda se faz presente, mesmo que parcialmente, tanto nos cursos de graduação de Enfermagem quanto nos de Medicina.

Muitas discussões e considerações são feitas acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), da graduação, do currículo e de outros aspectos da formação do profissional de Enfermagem, como a articulação teórica e prática de uma maneira crítica e reflexiva com caráter de prática social que atenda às necessidades de saúde da população e o perfil profissional esperado para se engajar no Sistema Único de Saúde (SUS). As DCNs para os cursos de graduação constituem orientações para elaborar os currículos e devem ser obrigatoriamente adotadas por todas as instituições de Ensino Superior, assegurando, dentro de muitos aspectos, a flexibilidade da formação e abandonando antigas concepções, como as grades curriculares, a fim de garantir formação básica sólida, capaz de preparar o profissional para os desafios e as

transformações rápidas da sociedade (BRASIL, 2001).

Segundo Silva et al. (2012), é possível afirmar que ocorreu uma modulação nos cursos de graduação em Enfermagem nos últimos anos no Brasil, que aproxima as propostas das DCNs aos princípios do SUS. Mas essa proposta ainda se afirma e busca espaço, tensionada pelas questões do mundo do trabalho e pela tendência de a formação ser orientada pelo mercado de trabalho e pela competição de mercado. Esse contexto de mudanças, continuamente gerou uma inquietude crescente na busca pela ruptura da dissociação entre a formação teórica, conteudista, em relação às exigências da prática, de forma a atender às necessidades da sociedade, formando profissionais para atuar em uma realidade dinâmica (NÓBREGA-THERRIEN et al., 2010).

Com isso, existe hoje uma discussão consideravelmente ampla sobre mudanças na formação em saúde. O uso de termos como currículo mínimo, com detalhamento de disciplinas, cargas e grades horárias, passou a dar espaço para termos como Diretrizes Curriculares, Projeto Político-Pedagógico (PPP) (TAVARES, 2003), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – o qual será utilizado neste artigo – e metodologias. É importante salientar que a Resolução CNE/CES n. 4/2009 (BRASIL, 2009), dispõe sobre a carga horária para os cursos da saúde e determina que o grupo de carga horária mínima (CHM) entre 3.600 h e 4.000 h deverá ter um limite mínimo de cinco anos para integralização.

Beck et al. (2003) apoiam-se em Saupe e Cestari para afirmar que o PPP apresenta-se como uma forma de deixar claros os objetivos

de um curso, além de orientar estratégias, por ser um instrumento integrador, que visa coordenar as ações dos diversos sujeitos envolvidos no processo coletivo.

A estruturação do PPC tem por objetivo definir os rumos para as ações do curso, metas, diretrizes, prioridades que vão orientar a formação de um perfil de egresso para uma dada instituição. Ainda sobre a proposta pedagógica, “[...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN” (BRASIL, 2012, p. 32), a serem desenvolvidas por um currículo que “[...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização” (JESUS, 2008, p. 2640).

Todo PPC também é um projeto político, pois está atrelado ao compromisso sociopolítico e aos interesses coletivos da população majoritária, além de ser pedagógico “[...] no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (BRASIL, 2006, p. 38). As DCNs, ao determinarem a criação de um PPC, o fazem com o propósito de que tal documento oriente o currículo do curso de graduação e tenha uma identidade própria que considere o panorama político, social, econômico e cultural da sociedade, preparando o profissional de Enfermagem para atuar na transformação da educação e da saúde (BRASIL, 2006).

A criação e o desenvolvimento de um PPC é um processo complexo, que exige integração e comprometimento do corpo docente, bem como do corpo discente, e que seja o reflexo das DCNs. Como, por exemplo, apresentam-se competências, perfil do egresso ou ainda os objetivos do curso, conforme orientam as DCNs.

Por meio de levantamento bibliográfico em uma base de dados nacional, observou-se que a produção sobre o tema PPC é ínfima. Portanto, este estudo justifica-se em face da necessidade de maiores pesquisas e detalhamento de dados sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem no Rio de Janeiro, o que é relativamente indispensável à avaliação e reflexão

dos próprios cursos. Este artigo apresenta dados parciais de pesquisa institucional que objetivou conhecer os PPCs da graduação em Enfermagem das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter documental. Este tipo de pesquisa tem o propósito de levantar características de uma população ou permitir a análise por meio de documentos, que constituem fonte rica e estável de dados, proporcionando melhor visão sobre determinado problema ou assunto (GIL, 2007).

Em função da notória qualidade de ensino, de sua articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e ainda da presença da pós-graduação *stricto sensu*, foram escolhidos os cursos de enfermagem das quatro Escolas/Faculdades das Universidades Públicas do Rio de Janeiro. Após a assinatura das autorizações dessas quatro instituições para a realização do estudo, foi solicitado o PPC para a composição do *corpus* de análise. Considerando a dificuldade de obter tal documento, optou-se por realizar a busca nas páginas oficiais dos cursos e/ou universidades. Duas escolas/faculdade disponibilizam em suas páginas o PPC na íntegra; para as outras duas, buscaram-se elementos que os compõem. A fim de sistematizar e fazer uma análise homogênea dos “projetos pedagógicos”, primeiro realizou-se a construção da matriz de análise, considerando os elementos *perfil e competências; marco histórico e conceitual; objetivos; metodologia e avaliação* presentes tanto no material impresso como no apresentado nas páginas institucionais. Essa seleção foi procedida com base em Padilha (2001) e Vasconcelos (2004).

Após essa etapa foi elaborado um painel de visualização, no qual os dados das matrizes foram inseridos, o que possibilitou agrupar os termos encontrados em comum entre as escolas/faculdade, relacionando os elementos supracitados com as DCNs e o referencial bibliográfico. Esse processo foi realizado com o suporte da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Os nomes das escolas/faculdade foram substituídos pelas letras EK, EX, EY e EZ para garantir o anonimato. Cabe esclarecer que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital-Escola São Francisco de Assis, Escola de Enfermagem Ana Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, mediante o Parecer n. 025/2010.

## RESULTADOS

O elemento *perfil e competências* foi identificado nas páginas das quatro escolas/faculdade. Princípios éticos, intervir na melhoria da saúde e da educação, e pesquisa e produção do conhecimento foram visualizados nas quatro instituições. Formação generalista, crítica e reflexiva, intervir

no processo saúde-doença, atuar na formação de outros profissionais de saúde e as competências tomadas de decisão, comunicação e gerenciar/gerenciamento foram encontradas em comum nas escolas/faculdade EK, EY e EZ. As escolas/faculdade EK e EX apresentam em comum a ênfase no SUS; atuar em equipes multiprofissionais; promoção, proteção, recuperação e reabilitação da saúde individual, familiar e coletiva. Já as escolas/faculdade EK e EY são semelhantes, ao abordarem o direito à saúde e identificarem necessidades individuais e coletivas da população e seus determinantes (Quadro 1).

**Quadro 1** – Termos presentes no elemento *perfil e competências*

<b>Perfil e competências</b>	<b>EK</b>	<b>EY</b>	<b>EX</b>	<b>EZ</b>
Formação generalista, crítica e reflexiva	x	x	x	-
Princípios éticos	x	x	x	x
Melhoria da saúde da população	x	x	x	x
Intervir no processo saúde-doença	x	x	-	x
Ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS)	x	-	x	-
Educação, pesquisa e produção do conhecimento	x	x	x	x
Atuar na formação de outros profissionais de saúde	x	x	-	x
Tomada de decisões	x	x	-	x
Comunicação	x	x	-	x
Gerenciar/gerenciamento	x	x	-	x
Atuar em equipes multiprofissionais	x	-	x	-
Promoção, proteção, recuperação e reabilitação da saúde, individual, familiar e coletiva	x	-	x	-
Direito à Saúde	x	x	-	-
Identificar necessidades individuais e coletivas da população e seus determinantes	x	x	-	-

Fonte: Elaboração própria.

No elemento *marco histórico*, todas as escolas/faculdade relatam, no contexto de sua instituição, a reestruturação do currículo. O *marco histórico* configura-se um tópico que apresenta diversas diferenças entre as escolas/faculdade por ser próprio da identidade de cada instituição.

Somente três escolas/faculdade apresentam o elemento *marco conceitual*, embora os conceitos apresentados sejam diversos. As escolas/faculdade EX e EY conceituam enfermeiro(a), cada qual no contexto da sua escola/faculdades.

EK e EX apresentam o conceito de saúde, bem como o conceito de sujeito/ser humano. A escola/faculdade EK, apesar de apresentar o elemento *objetivos* em seu conteúdo, não faz referência à formação do enfermeiro(a) especificamente, mas sim da universidade à qual ele(a) pertence. Observou-se atividades de ensino, pesquisa e extensão neste mesmo elemento nas escolas/faculdade EY e EZ.

Em *metodologia*, cada escola/faculdade apresenta e elucida seu desenvolvimento de curso,

que é distinto. A palavra pesquisa foi observada em todas as escolas/faculdade. EY, EX e EZ apresentam estágio e currículo. Em comum com as escolas/faculdade EY e EX estão: licenciatura, complexidade crescente e a quantidade de semestres/períodos. As escolas/faculdade EX e EZ são as únicas que informam a carga horária dos

seus cursos. Um levantamento realizado quanto ao ensino, pesquisa e extensão no elemento *metodologia*, devido à importância dos três pilares na formação acadêmica, mostrou que apenas as escolas/faculdade EK e EX apresentam a articulação entre eles (Quadro 2).

**Quadro 2** – Termos presentes no elemento *metodologia*

<b>Metodologia</b>	<b>EK</b>	<b>EY</b>	<b>EX</b>	<b>EZ</b>
Estágio	-	x	x	x
Pesquisa	x	x	x	x
Licenciatura	-	x	x	-
Currículo	-	x	x	x
Complexidade crescente	-	x	x	-
Quantidade de semestres/períodos	-	x	x	-
Carga horária do curso	-	-	x	x

Fonte: Elaboração própria.

O elemento *avaliação* está apresentado de forma detalhada, com tipo e finalidade apenas na escola/faculdade EX. O quesito “competências a serem alcançadas” foi identificado em duas escolas/faculdade, EK e EY. A escola/faculdade EZ não apresenta esse tópico.

## DISCUSSÃO

Podemos inferir que muitas escolas/faculdade encontram dificuldades para incorporar propostas que tenham o intuito de incrementar as mudanças na formação dos profissionais de Enfermagem, de acordo com o estabelecido pelas DCNs para o curso de Enfermagem. Em especial, aquelas que dizem respeito à aquisição, ao desenvolvimento e a avaliação das competências, dos conteúdos essenciais, das práticas/estágios e das atividades complementares. Em contrapartida, observa-se que exatamente essas competências irão conciliar o plano curricular dos cursos às necessidades e objetivos de formação desses profissionais (COLENCI; BERTI, 2012).

No elemento *perfil e competências*, observa-se que, das quatro escolas/faculdade, três – EX, EK e EY – atendem ao Art. 3º das DCNs, que define o perfil do formando egresso/profissional

do curso de graduação em Enfermagem. Nem todas as escolas/faculdade apresentam as competências e habilidades, sejam elas gerais ou específicas. Em contrapartida, as que apresentam restringem-se aos termos que integram as DCNs, sem a devida aderência às reais condições de saúde da população local e regional, tampouco com suas necessidades sociais e sanitárias, como determinado nas DCNs (ANDRADE; COSTA, 2011; BRASIL, 2006). Esse mesmo artigo define ainda o(a) enfermeiro(a) com licenciatura, e somente a EX e EY abordam tal característica nesse tópico. A formação com ênfase no SUS, um aspecto relevante apresentado como objetivo pelas DCNs, foi observado apenas nas escolas/faculdade EK e EX. Levando em consideração que o SUS deve ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde, as DCNs devem orientar a formação de currículos “[...] que contemplem elementos de fundamentação essencial no seu campo do saber ou profissão” (BRASIL, 2006, p. 13), e os cursos de graduação são os agentes formadores de profissionais que irão interferir na qualidade dos serviços de atenção à saúde. Cabe às instituições de ensino assumirem o compromisso de atender às exigências do SUS e das DCNs, possibilitando formação curricular

pautada em seus princípios, diretrizes e necessidades. Parece ser necessário articular o *perfil* e as *competências* na formação para o mundo do trabalho, articulando o SUS e a saúde suplementar.

O *marco histórico* deve conter o registro de como se deu o processo de articulação entre os segmentos para tornar real o planejamento e quais os caminhos usados nas tomadas de decisões pelo coletivo (PADILHA, 2001). De acordo com o Art. 10º das DCNs: “[...] o currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural” (BRASIL, 2001, p. 5).

Constatou-se que, no *marco histórico*, todas as escolas/faculdade localizaram sua instituição dentro da perspectiva histórica de sua fundação e construção, além de fazer considerações sobre a reestruturação curricular.

O *marco conceitual* é apresentado pelo conjunto de definições e conceitos que se relacionam entre si e tem como foco o homem, o(a) enfermeiro(a), educador, educando, enfermagem, processo saúde-doença, prática educativa, assistir em enfermagem, sociedade. Esses conceitos representam o compromisso do curso e do projeto com a formação de profissionais capazes de desenvolver sua práxis segundo o contexto vivido (FREITAS et al., 2004). As DCNs não apresentam um tópico específico que defina conceitos a serem utilizados pelas escolas/faculdade. A análise dos PPCs permitiu observar-se que EK e EY conceituam o(a) enfermeiro(a), cada qual no contexto de sua instituição. O conceito de saúde e também de sujeito/ser humano está presente em EK e EX, além de outros que não foram comuns a duas ou mais escolas/faculdade. A escola EZ não apresentou *marco conceitual*. Visto sua importância, fica a necessidade de refletir se a formação desses profissionais está de acordo com o contexto vivido, no sentido da capacidade de desenvolver a práxis sobre ele. O material analisado permitiu-nos entender que as escolas/faculdade apresentam uma frágil sustentação conceitual na formação profissional,

considerando que os conceitos identificados deveriam, no mínimo, estar presentes em todas as instituições.

Os *objetivos* devem reportar-se aos propósitos da escola/faculdade, contemplando direitos sociais, políticas da educação e prioridades estabelecidas de acordo com a etnografia da instituição (PADILHA, 2001). As DCNs afirmam, em parágrafo único, que a formação do(a) enfermeiro(a) deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento. Nesse aspecto, EX e EY contemplam as diretrizes. EK não apresenta os objetivos próprios do curso, mas sim da universidade à qual pertence.

A formação do profissional de enfermagem com ênfase no SUS, observado em duas escolas/faculdade no elemento *perfil e competências* (EK e EX) e no perfil *objetivos* (EX e EY), é de caráter fundamental para o desenvolvimento do acadêmico. A fragilidade do ensino sobre o SUS na formação é um dos fatores que acarreta a realidade da saúde atual. O estudante deverá ser formado para atuar de acordo com o sistema de saúde vigente em seu país, atendendo as necessidades da população de forma humanizada. É preciso também a aproximação entre as profissões e entre essas e o SUS para a ampliação da capacidade de percepção e intervenção sobre a saúde (CECCIM; CARVALHO, 2006).

Segundo documento do Ministério Saúde (BRASIL, 1999), a adequação da formação de profissionais às necessidades do SUS dependerá indubitavelmente do preparo pedagógico dos docentes frente às mudanças nas propostas educacionais. Isto requer uma ação educativa crítica, que vise à autonomia e à criatividade, sendo capaz de referenciar-se no cotidiano das práticas e nas transformações políticas, tecnológicas e científicas relativas à saúde. Com isso, será possível construir competências humanístico-profissionais que são necessárias para a promoção, “desospitalização” e vigilância em saúde. Os resultados encontrados nos objetivos em relação a esse aspecto não asseguram a adequação dessa formação ao SUS, pois, para além do preparo pedagógico dos docentes

e antes mesmo dele, é necessário o estabelecimento das mudanças nas propostas de ensino, assim como a reestruturação do PPC, sendo ele um elemento que direciona e orienta a formação das instituições de ensino à qual se destina.

A *metodologia* descreve os métodos de ensino que o curso utilizará. Estes têm de ser desenvolvidos na prática e devem explicitar o que, como e em que momento serão feitos, ponderando a disponibilidade de meios físicos, materiais, humanos e financeiros (PADILHA, 2001). Diversos artigos das DCNs para o curso de graduação em Enfermagem delimitam características voltadas para a metodologia utilizada pela instituição de ensino. A escola/faculdade EX supera o preconizado pela DCN e relata detalhadamente todas as atividades relacionadas ao curso em sua metodologia. As demais escolas/faculdade também se encontram em conformidade com as DCNs, apesar de não detalharem tão precisamente os métodos adotados.

Um fato antigo constata que os cursos de formação profissional nas universidades privilegiam, em seus currículos normativos, o conhecimento sistemático e científico, o que acaba por minimizar o espaço para os saberes oriundos da reflexão-na-ação, do pensamento crítico reflexivo. A exemplo da Enfermagem, o que, via de regra, acontece é visto no Ensino Superior, onde se tem organização curricular fechada, estanque, com disciplinas teóricas que apenas visam passar conteúdos, com ênfase em assuntos técnicos, sem flexibilidade e abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade (FARIA; CASAGRANDE, 2004) com metodologia de ensino centrada em modelo normativo e tradicional, com aulas expositivas, em sua maioria cumprindo um programa preestabelecido (NÓBREGA-THERRIEN et al., 2010).

A utilização de metodologias ativas pode superar esse tipo de modelo de ensino acrítico e pouco reflexivo, no entanto, revisão integrativa realizada sobre a utilização de metodologias ativas no ensino de Enfermagem conclui que algumas instituições educacionais e assistenciais de Enfermagem reconhecem a necessidade de mudança na formação e na atuação profissional,

contudo, nos trabalhos pesquisados, as experiências de metodologia ativa são aplicadas isoladamente em disciplinas ou atividades de ensino e assistência (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

A *avaliação* é o momento de avaliar os objetivos e as metas traçados e se as competências e habilidades foram alcançadas, percebendo as dificuldades na realização do que fora proposto e as resoluções a serem tomadas diante disso. Deve ser o objeto de capacitação/qualificação. Apenas a escola/faculdade EX descreve detalhadamente tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a avaliação do próprio curso, como prevê o Art. 15º das DCNs. A EY apresenta avaliação restrita ao processo de ensino-aprendizagem. EZ não apresenta esse elemento.

Há de se ter em vista que avaliações por meio de provas e outros métodos tradicionais e um corpo docente que, apesar de apresentar muitos professores com títulos de mestres e doutores, não possuem competências como educadores no que concerne à área pedagógica e à perspectiva político-social (NÓBREGA-THERRIEN et al., 2010) não irá contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino de graduação em Enfermagem. Além da formação de políticas de saúde, a reorientação do trabalho pedagógico faz-se necessária para romper a rigidez curricular ainda presente em algumas instituições. A avaliação deve sair do polo da avaliação somativa para o polo do processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidade e atitudes, respeitando a individualidade do aluno, garantindo, assim, competência para a integralidade de suas ações (FERNANDES, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do material analisado, identificamos que os PPCs adotam parcialmente as DCNs e entendemos que são apenas diretrizes, no entanto seus elementos deveriam constar em todos os PPCs. Mesmo com o avanço rumo às mudanças necessárias na graduação em Enfermagem com as DCNs para o curso, ainda existe uma dificuldade relacionada à adequação dos projetos pedagógicos. A formação profissional do

acadêmico de Enfermagem exige que o projeto pedagógico do seu curso apresente conceitos que definam sua trajetória, sua atuação e o meio no qual está inserido, além de objetivos pelos quais possam traçar metas a serem alcançadas e, ainda, a presença de metodologias ativas para seu desenvolvimento.

As mudanças no ensino da graduação em Enfermagem devem iniciar no PPC, uma vez que esse, construído de forma conjunta por todos os sujeitos da escola/faculdade, é reflexo da sua identidade e atuação. O permanente acompanhamento do desenvolvimento do PPC, por meio de reuniões do Núcleo Docente Estruturante, de Oficinas de Avaliação do PPC com participação ativa de docentes e discentes, participação ativa nos fóruns de discussão sobre a formação profissional e realização de pesquisas por meio de trabalho de campo com observação participante e entrevistas poderão melhor apresentar o escrito e o feito apresentado nos PPCs e, assim, contribuir para avaliação do ensino de enfermagem e melhoria da formação profissional.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Zannis B.; COSTA, Heloniza O.G. O currículo de enfermagem da UFBA e o SUS. *Rev. baiana enferm.*, Salvador, v. 25, n. 1, p. 13-22, jan./abr. 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECK, Carmem Lúcia C. et al. Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 56, n. 4, p. 405-408, ago. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001*. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES n. 4, de 6 de abril de 2009*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Saúde. *A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais*. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Política de recursos humanos para saúde*. Brasília, 1999.
- CARVALHO, Jacqueline O. *Direitos humanos sexuais e reprodutivos: um tema na formação do enfermeiro*. 2011. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CECCIM, Ricardo B.; CARVALHO, Yara Maria de. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, Gastão Wagner de S. et al. (Org.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 149-182.
- CHAVES, Mário; KISIL, Marcos. Origens, concepção e desenvolvimento. In: ALMEIDA, Marco; FEUERWERKER, Laura C.M.; LLANOS, Manuel (Org.). *A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança*. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial; UEL, 1999. p. 2-16.
- COLENCI, Raquel; BERTI, Heloísa W. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 158-166, fev. 2012.
- FARIA, Josimerci I.L.; CASAGRANDE, Lisete D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. *Rev. latino-am. enferm.*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, p. 821-827, out. 2004.
- FERNANDES, Josicélia D. Uma década de diretrizes curriculares nacionais: conquistas e desafios. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 13., Belém, 30 ago.-1 set. 2012. *Anais...* Belém: Unama, 2012. Disponível em: <[http://www.abeneventos.com.br/13senaden/arquivo/CONFERENCIA-ABERTURA\\_13-SENADEN.pdf](http://www.abeneventos.com.br/13senaden/arquivo/CONFERENCIA-ABERTURA_13-SENADEN.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta et al. (Org.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 1-20.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642\\_840.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2014.

NOBREGA-TERRIEN, Silvia Maria et al. Projeto político pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, set. 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SILVA, Kênia Lara et al. Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 380-387, abr./jun. 2012.

SOBRAL Fernanda R.; CAMPOS Claudinei José G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012.

TAVARES, Claudia Mara de M. Integração curricular no curso de graduação em enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 56, n. 4, p. 401-404, jul./ago. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

Submetido: 25/4/2014

Aceito: 25/8/2014