

### Resumo

Apresentam-se algumas reflexões sobre as atuais tendências da formação em Enfermagem frente às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem, visando subsidiar as transformações no ensino de 3º grau. Volta-se especificamente para a discussão da formação da enfermeira, enfocando o desenvolvimento de competências necessárias à transformação do modelo assistencial vigente e ao trabalho em equipe multiprofissional, visando a consolidação do SUS.

**Descritores:** formação de enfermagem; saberes; competências

### Abstract

*Some reflections are presented about the current trends in Nursing Education in face of Curricular Guidelines for Undergraduate Programs in Nursing, aiming at providing subsidies for changes in Higher Education. It is primarily geared to discussing nurse education, focusing on the development of the competencies needed to change the present health care delivery model and to working in multiprofessional teams, aiming at the consolidation of the Public Health System (SUS – Serviço Único de Saúde) in Brazil.*

**Descriptors:** nursing education; areas of knowledge; competencies

**Title:** Paths to nursing education: continuity or rupture?

### Resumen

*Se presentan algunas reflexiones sobre las actuales tendencias de la formación en Enfermería frente a las Directrices Curriculares para los Cursos de Graduación en Enfermería, que visen subsidiar las transformaciones en la enseñanza del 3er. grado. El estudio se vuelca específicamente a discutir la formación de la enfermera, enfocando el desarrollo de competencias necesarias a la transformación del modelo asistencial vigente y al trabajo en equipo multiprofesional, con el fin de promover la consolidación del SUS (Sistema Único de Salud).*

**Descritores:** formación de enfermería/ saberes/ competencias.

**Título:** Caminos de la formación en Enfermería: continuidad o ruptura?

## 1 Tendências no Mundo e na Educação

Vive-se atualmente um processo acelerado de modernização científica e tecnológica que tem gerado novas formas de construção do conhecimento e de relação com o mundo do trabalho, com profundas repercussões políticas, econômicas e sociais.

Urge compreender quais são as mudanças possibilitadas pelas instituições formadoras, mediadoras dos processos formais de construção do conhecimento. Entendendo a escola como um dos pilares de transformação social, ainda que não o único, a educação é redefinida como um movimento contínuo de:

(...) produção, incorporação, reelaboração, aplicação e testagem de conhecimentos e tecnologias, através de um processo multidimensional de confronto de perspectivas e prioridades, efetivado na relação dialógica e participativa entre os diferentes saberes dos sujeitos sociais, negociado entre as partes envolvidas no ensino e aprendizagem, promovendo a cooperação, a solidariedade, a troca, a superação da realidade existente, para construção da realidade almejada, possível ou utópica<sup>(1:68)</sup>.

Para Morin<sup>(2)</sup> “[...] uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se

dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas à um de seus componentes[...]”<sup>(2:11)</sup>. Cabe, portanto refletir sobre os quatro pilares da educação apresentados no Relatório Delors<sup>(3,4)</sup> como eixos norteadores da educação profissional do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

- Aprender a conhecer – tem a ver com o prazer da descoberta, da curiosidade, de compreender, construir e reconstruir o conhecimento.

Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender... não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade... é preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro<sup>(4:13)</sup>.

- Aprender a fazer – valoriza a competência pessoal que capacita o indivíduo a enfrentar novas situações de emprego, a trabalhar em equipe, em detrimento da pura qualificação profissional. São características fundamentais do profissional atual:

Saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho<sup>(4:13)</sup>.

\* Mestre em Enfermagem, Doutoranda do Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da USP (EEUSP). Bolsista da CAPES.

\*\* Especialista em Saúde da Comunidade, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da EE-USP, Especialista em Saúde da Comunidade.

\*\*\* Doutora em Enfermagem, Professora do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da EEUSP.

\*\*\*\* Livre-docente em Enfermagem, Professora titular do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da EEUSP.

E-mail do autor:

- Aprender a viver juntos – significa compreender o outro, ter prazer no esforço comum, participar em projetos de cooperação.
- Aprender a ser – diz respeito ao “desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa” (4:13).

Já Morin considera que há “sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (2:13). São eles: as cegueiras do conhecimento - o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

As categorias sugeridas por Gadotti também contribuem na expansão dos referenciais de análise sobre os rumos da educação atual. São elas: a planetaridade, a transdisciplinaridade, a sustentabilidade, a virtualidade e a comunicabilidade. Todas têm características comuns e nem sempre é possível separá-las uma das outras. Gadotti considera que essas categorias permitem fazer uma nova leitura do mundo, bem como vislumbrar os caminhos da educação do futuro (4).

Para a formação em Enfermagem, interessam particularmente a:

- Planetaridade e sustentabilidade – são categorias fundamentais que conformam a Pedagogia da Terra (4). Esta defende um novo paradigma que tem a Terra como seu fundamento, buscando resgatar ou despertar todos os setores da sociedade para ações de preservação do meio ambiente, de maneira a contribuir para a sobrevivência do planeta.
- Transdisciplinaridade – a Carta da Transdisciplinaridade elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em novembro de 1994, reuniu um conjunto de protocolos adotados por indivíduos e organizações comprometidos com princípios globais e que identificam a *saber* como uma das ferramentas de condução da complexidade do mundo (5).

Novas perspectivas para a educação também podem ser encontradas na proposta de desenvolvimento de competências no educando e no profissional, que se mostra coerente não apenas com a expectativa de um novo profissional crítico e reflexivo, capaz de responder às exigências colocadas pelo contexto de contínuas mudanças sociais, mas também com o desenvolvimento de cidadania.

Referindo-se à qualificação da força de trabalho em saúde no Brasil, Torrez defende que a aquisição desta postura crítica passa pela compreensão e utilização do paradigma das competências (6).

Em seu estudo sobre a dinâmica das transformações da produção da força de trabalho em enfermagem, Moura já afirmava que “a concepção da educação como ato político possibilita a formação de uma consciência crítica e, conseqüentemente o desenvolvimento das competências técnico-científicas e políticas” (7:vii).

Discutindo os processos de formação humana sob o modo de produção capitalista, advoga-se que

“a construção de uma pedagogia contra hegemônica, que seja ativa e criadora, construída com base em uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica” (8:114) [...] superar os princípios que dão significado à noção de competência e resgatar o trabalho como princípio educativo sob a perspectiva histórico-crítica das relações sociais” (8:93).

## 2 A Abordagem por Competências e a Formação de Enfermagem

O termo competência não é novo e tem sido usado sob várias concepções. No mundo do trabalho prevalece o entendimento do saber subordinado ao interesse econômico, à produção mais rápida e eficaz, adequada ao mercado consumidor. O mundo escolar nutre a esperança de uma educação emancipadora, consciente, ativa, que prepare para a vida.

Há quem defenda que essa pedagogia não passa de um modismo e há aqueles que atestam não passar de uma acomodação aos valores da economia de mercado. A esse respeito, Perrenoud afirma que a escola historicamente não quis outra coisa além de promover o desenvolvimento integral e o pensamento, bem como a aquisição de conhecimentos. No seu entender, “[...] seria muito restritivo fazer do interesse do mundo escolar pelas competências o simples sinal de sua dependência em relação à política econômica” (9:14).

As competências não são elas mesmas saberes e sim “a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (9:7). Devem ser entendidas como uma das ferramentas de reorganização da formação, para atender as demandas deste tempo de mudanças constantes e verdades instáveis.

Le Boterf (10) defende a necessidade de raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo, valorizando o sujeito portador e produtor das competências, uma vez que “a competência não tem existência material independente da pessoa que a coloca em ação” (10:11). Defende ainda que a competência do profissional está no saber combinatório, pois implica saber mobilizar e combinar recursos pessoais e do meio. Para o autor, o profissional competente é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa.

Assim, aprofunda-se os eixos norteadores, de modo a incluir outros saberes: saber agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto, saber transpor, saber aprender e aprender a aprender e saber envolver-se (10).

Na formação de enfermagem a abordagem das competências já vem sendo discutida a alguns anos, de maneira especial no nível técnico, em função da regulamentação da LDB (11) para essa área da formação. Tem como parâmetro a Resolução nº 04/99 (12) que explicita as competências profissionais de nível técnico.

Discutindo sobre este tema no “Seminário Certificação de Competências para a Área da Saúde: os desafios do PROFAE” com base nessa legislação, Deluiz defende que a normalização das competências gerais e específicas deve abranger vários níveis: competências técnicas, organizacionais, comunicativas, sociais, relativas à subjetividade, competências de cuidado, de serviço e competência sociopolítica (13).

A autora acredita que, mesmo no nível técnico de atuação, as competências não podem se restringir à dimensão técnico-instrumental, mas “devem ser consideradas de forma ampliada, no sentido de contemplar a dimensão ético-política no mundo do trabalho” (13:38).

Chamamos a atenção para o processo de avaliação de competências e indica que este deve considerar a capacidade do educando em enfrentar situações profissionais concretas, mobilizando recursos construídos formal e informalmente, implicando “o desenvolvimento autônomo, assunção de responsabilidades, postura crítica e, sobretudo comportamento ético” (14:2).

Assim, a educação deve ser responsável pela formação de um profissional capaz de agir e transformar sua prática e que a escola deve incumbir-se dessa formação (15).

No âmbito das universidades, em que assumem uma

função profissionalizante, o desenvolvimento de competências não deve ser negligenciado. No entanto, não figuram nos programas de ensino. Mesmo quando formam competências, as universidades não as destacam e preferem enfatizar o saber erudito e teórico.

Enfatiza-se, ainda, que construir uma competência implica encontrar, identificar e mobilizar conhecimentos que darão suporte para a solução dos problemas. Os processos de ensino propõem múltiplas situações nas quais os conhecimentos são usados como recursos necessários para realizar com sucesso certas tarefas, gerando, portanto, competências<sup>(9)</sup>.

A Pedagogia das Competências diferencia-se da pedagogia por objetivos, pois está estruturada na ação, de modo que a avaliação de competências baseia-se em resultados observáveis, expressos no desempenho dos sujeitos. A competência é condição para o desempenho, é o mecanismo que permite a integração de múltiplos conhecimentos e atos necessários à realização da ação.

As competências são aquisições e não virtudes genéticas; são construídas na relação com o outro<sup>(8)</sup>. Sendo relacionais, constituem um **conjunto estruturado** de atributos (conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e capacidades) que devem estar integrados entre si e ao contexto profissional e social<sup>(14)</sup>.

Despresbiteris<sup>(14)</sup> define competência como um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. Esclarece ainda que as capacidades não são dons inerentes aos seres humanos, mas são desenvolvidas ao longo da vida e facilitam a aprendizagem, não são observáveis nem específicas de um determinado conteúdo, uma vez que são transversais, podendo estar presentes em diversas competências.

Alerta, ainda, para a necessidade de refletir sobre a tradução das atividades listadas no perfil de uma determinada profissão para o currículo por competências. Isto apresenta um desafio ainda maior que é compreender como essas competências integram-se ao currículo.

O ensino por competências tem como premissas a estruturação do conhecimento de acordo com um pensamento interdisciplinar, o desenvolvimento de capacidades que mobilizam competências, o incentivo à resolução de problemas novos, a diversificação dos meios de desenvolvimento das competências, a contextualização do educando quanto à historicidade dos produtos de seu trabalho e o favorecimento de uma atitude de compromisso para com a profissão<sup>(14)</sup>.

### 3 Desafios e Possibilidades na Formação de Enfermagem

A formação de enfermagem vem sofrendo, já há algum tempo, um processo de discussão e reformulação em função das mudanças nas políticas de saúde e nos modelos assistenciais. Fortemente influenciada pela promulgação da Lei do Exercício Profissional<sup>(16)</sup>, que vem atender algumas demandas do mercado de trabalho e regulamentar as ações da enfermeira e demais componentes da equipe de enfermagem<sup>(1,17)</sup>.

O currículo vigente desde 1972 mostrava-se inadequado para atender as demandas de formação da enfermeira, o que gerou um movimento de discussão e mobilização nacional por parte das entidades representativas e instituições de ensino de Enfermagem, em todos os níveis, visando a elaboração de uma proposta de currículo mínimo para os cursos de graduação<sup>(1, 17)</sup>.

A proposta apresentada pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn Nacional) procurou adequar as necessidades de mudança do modelo assistencial e da formação em Enfermagem, resultando na Portaria nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994, que regulamentou o novo Currículo Mínimo de Enfermagem<sup>(18)</sup>.

Em sua dissertação de mestrado, Faustino analisando o currículo implantado com base nessa portaria, numa Escola de Enfermagem, constatou a manutenção de equívocos que a reforma curricular de 1994 tentou superar, tais como a fragmentação do eixo formador, mantendo os ciclos básico e profissional, o ensino centrado no modelo médico, a dicotomia teoria-prática, a desarticulação entre conteúdos e disciplinas, e a adoção de práticas pedagógicas tradicionais<sup>(19)</sup>. A persistência desses obstáculos revela que não foi alcançada a proposta teórica de formar uma enfermeira crítica, reflexiva, competente e transformadora da realidade.

Estudando os desafios da mudança no ensino superior de Enfermagem, verificou-se que a formação da enfermeira caracterizava-se por aspectos de controle, de domínio, com ênfase na técnica, com reprodução de conteúdos e falta de clareza ideológica<sup>(20)</sup>. Tais aspectos também se reproduziam na prática profissional. Essas características têm sua origem no modelo de formação nighingaleano, em que obediência, respeitabilidade, passividade, lealdade e submissão eram atitudes exigidas e cultivadas nas Escolas de Enfermagem. Sua persistência tem contribuído para a conservação da estrutura de poder das instituições de saúde, bem como para a manutenção do *status quo* da Enfermagem<sup>(21)</sup>.

Considera-se que “a enfermagem é uma profissão aderida a certezas, a normas, a regras e que tem dificuldade em conviver com o novo, demonstrando ritmos de mudanças diferentes dos que ocorrem no mundo”<sup>(20)</sup>.

Outra questão importante a ser analisada na formação de enfermagem é a dicotomia existente em relação ao perfil do profissional, dividido entre a oferta de mão de obra para atender o mercado de trabalho e a formação voltada para um ideal de profissão, baseado em pressupostos teóricos, nem sempre coerentes com a realidade.

Num cenário de mudanças sociais e econômicas que vem gerando uma nova ordem social em um mundo globalizado, a Enfermagem, como uma profissão inserida no contexto social e de saúde, precisa reorganizar-se a fim de acompanhar as rápidas transformações decorrentes das constantes alterações no quadro político-social e econômico do Brasil.

No entanto, não há como almejar a transformação sem mudanças efetivas. Faz-se necessário avançar não apenas no preparo de um novo profissional, mas, acima de tudo, de um indivíduo crítico, cidadão, preparado para aprender a criar, a propor, a construir.

Em 1994 realizou-se o primeiro Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil – SENADEn, que formulou e apresentou várias diretrizes que deveriam ser incorporadas na formação do trabalhador de enfermagem em todos os níveis, em especial na graduação<sup>(22)</sup>.

As escolas ainda se encontravam em fase de adaptação ao Novo Currículo, quando, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que extinguiu os currículos mínimos dos cursos de graduação e estabeleceu as diretrizes curriculares como responsáveis pelos rumos da formação superior<sup>(11)</sup>.

As Diretrizes Curriculares para a graduação de Enfermagem foram regulamentadas e publicadas recentemente e as instituições formadoras encontram-se em fase de mobilização e estruturação para adequar seus projetos pedagógicos e matrizes curriculares às exigências da nova legislação educacional<sup>(23)</sup>.

Em artigo preparado para subsidiar as discussões do sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem no 7º SENADEN realizado em Teresina, Piauí, Meyer e Kruse alertam para a necessidade de problematizar os diversos conceitos presentes no texto das Diretrizes, como competência, habilidades, interdisciplinaridade e flexibilidade, cuja utilização acrítica pode resultar em reiteração do modelo

educacional vigente.

Para essas autoras, as escolas têm à frente um grande desafio: respeitando a vocação e a identidade institucional, utilizar as Diretrizes como estratégia estimuladora de discussões coletivas para subsidiar a construção de projetos político-pedagógicos que aproximem a formação de Enfermagem das necessidades de locais de saúde. Assim procedendo, estarão favorecendo a consolidação do SUS, um modelo de atenção à saúde cujas práticas sanitárias fundamentam-se em um conceito ampliado de saúde e justiça social<sup>(24)</sup>.

#### 4 Considerações Finais

Como síntese das reflexões aqui apresentadas e na busca de contribuir com acúmulos quantitativos para alcançar o salto de qualidade almejado na formação de Enfermagem são apresentadas algumas considerações:

- A Enfermagem depara-se com um cenário político e de saúde favorável às mudanças em todos os níveis de formação profissional. A implementação das Diretrizes Curriculares como estratégia para mudanças na graduação, visa formar profissionais voltados para as necessidades de saúde da população e de fortalecimento do SUS. Esse tem sido um dos itens propostos para interlocução do Ministério da Saúde com o Ministério da Educação, referendado no relatório do “*Seminário Sobre Incentivos às Mudanças na Graduação das Carreiras da Saúde*”, realizado em maio de 2003<sup>(25)</sup>.
- Os acúmulos quantitativos alcançados no campo da Pedagogia das Competências pelo grupo responsável em articular a formação do nível técnico em Enfermagem, bem como os diversos estudos que têm sido realizados recentemente na graduação em Enfermagem, precisam ser organizados numa agenda conjunta, que favoreça a acumulação e utilização desses conhecimentos pelas diferentes instâncias formadoras de pessoal em Enfermagem. Essas iniciativas devem suscitar mais estudos e pesquisas a fim de construir um universo de referências cada vez mais amplo, que ajude as escolas a repensar valores, objetivos, objetos e relações. Essa é, na verdade, a proposta da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde<sup>(25)</sup>, que a Enfermagem e a sociedade organizada deve apoiar e defender.
- Apesar da polissemia dos termos competência/competente presentes nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem, é fundamental que a Enfermagem assuma um referencial teórico-pedagógico que sustente uma aprendizagem significativa, transformadora e adequada às demandas sociais e profissionais que se impõem.

Para que a aprendizagem seja significativa, há que se trabalhar com uma pedagogia diferenciada, que considere cada aprendiz com seus potenciais e dificuldades e que esteja voltada à construção de sentidos, abrindo, assim, caminhos para a transformação e não para a reprodução acrítica da realidade social<sup>(25.5)</sup>.
- As contribuições de todas as instâncias da sociedade devem ser consideradas, sejam do mundo do trabalho, sejam da pedagogia, da filosofia, da economia, de modo a contribuir para a construção de novos referenciais pedagógicos e profissionais para a Enfermagem.

Rios<sup>(26)</sup> considera que a referência para a formação é a nossa prática, é o que é ideal para o trabalho. Ideal não no sentido de algo distante, mas algo que se cria em um projeto, junto com os outros. Tal afirmação suscita alguns questionamentos, que são pertinentes nesse processo de repensar a formação de Enfermagem: Como mudar? Como

romper o atual paradigma e promover a integração dos conteúdos? Quais os conhecimentos estruturais e os procedimentos básicos? Por que formar? Para que formar? Qual é o sentido da formação? <sup>(26)</sup>

Essas indagações e reflexões devem permear os rumos de quem está envolvido em (re)pensar a formação de Enfermagem nos dias atuais.

#### Referências

1. Saube R, organizador. Educação em enfermagem. Florianópolis (SC): Editora da UFSC; 1998. (Enfermagem).
2. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro [tradução de Catarina Eleanora E. da Silva e Jeanne Sawaya]. São Paulo: Cortez; 2000.
3. Delors J. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; 1998.
4. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 2000.
5. Freitas L, Morin E, Nicolescu B, Carta de transdisciplinaridade. In: 1º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade; 1994 nov 2-6; Portugal: Convento de Arrábida; 1994.
6. Torrez MNFB. Sistema de certificação de competências PROFAE: bases conceituais. Formação, Brasília (DF) 2001 maio;1(2):45-51.
7. Moura A. A produção da força de trabalho da enfermagem no nível de terceiro grau [tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem; 1997.
8. Ramos MN. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, São Paulo 2003;1(1):93-114.
9. Perrenoud P. Construir competências desde a escola [trad. de Bruno Charles Magne]. Porto Alegre (RS): ARTMED; 1999.
10. Le Boterf G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre (RS): ARTMED; 2003.
11. Ministério da Educação (BR). Portaria n. 1721, de 16 de dezembro de 1994: currículo mínimo do Curso de Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília (DF) 1994 dez 16; Seção 1:19301-2.
12. Ministério da Educação (BR). Resolução CEB nº 4 de dezembro de 1999: institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília (DF). Disponível em: URL: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof>>. Acessado em: 20 jul 2003.
13. Deluiz, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: Anais do Seminário Certificação de Competências para a Área da Saúde: os desafios do PROFAE; 2000 nov 7-8; Brasília (DF), Brasil. Brasília (DF): Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão de Investimento em Saúde; 2001.
14. Depresbiteris, L. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? São Paulo; 2002. (texto digitado).
15. Perrenoud P. Construindo competências. Revista Nova Escola [periódico *on line*], São Paulo 2000 set. Disponível em: URL: <[www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br)>. Acessado em: 10 ago 2003.
16. Brasil. Lei n. 7.498 de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF) 1987 jun 9; p. 8853-5. Seção 1.
17. Arantes CIS. Saúde coletiva: os (des)caminhos da construção do ensino de enfermagem [tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem; 1999.
18. Ministério da Educação (BR). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF) 1996 dez 23;34(248)Seção 1:27.833-41.
19. Faustino RLH. Desafios e possibilidades da mudança curricular na EE-UFMG: a percepção discente [dissertação de Mestrado]. Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem; 1999.
20. Magalhães LMT. O ensino superior em enfermagem e o desafio da mudança: os referenciais de um novo processo de formação [tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de

- Enfermagem; 2000.
21. Lunardi VL. Fios visíveis/invisíveis de (des)construção do sujeito enfermeiro [dissertação de Mestrado]. Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação; 1994.
  22. ABEn. Documento final do 1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil; 1995; Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEn/RJ; 1995. Trabalhadores da Área de Enfermagem. Formação, Brasília (DF) 2001 maio;1(2): 45-51.
  23. Conselho Nacional de Saúde. Desenvolvimento do sistema único de saúde no Brasil: avanços, desafios e reafirmação de princípios e diretrizes. Saúde em Debate, Brasília (DF) 2002 set/dez;26(62):295-310.
  24. Meyer DE, Kruse MHL. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. Teresina (PI): ABEn; 2002.
  25. Ministério da Saúde (BR). Secretaria da Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. In: Seminário sobre Incentivo às Mudanças na Graduação das Carreiras da Saúde: caminhos para a mudança da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde: diretrizes para a ação política para assegurar educação permanente no SUS; 2003 maio; Brasília (DF). 2003.
  26. Rios T. As diretrizes curriculares e a formação do enfermeiro. [Apresentado na Reunião da Câmara de Graduação da Escola de Enfermagem da USP; 2001 dez 3; São Paulo, Brasil].
- 

Data de recebimento: 31/08/2003

Data de aprovação: 28/10/2003