



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E DA SAÚDE
MESTRADO EM ATENÇÃO À SAÚDE

Kerlen Castilho Saab

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS PARA O SÉCULO XXI - FINALIDADES
EDUCATIVAS EXPRESSAS NA LITERATURA CIENTÍFICA DA ÁREA DE
ENFERMAGEM**

Goiânia
2020

Kerlen Castilho Saab

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS PARA O SÉCULO XXI - FINALIDADES
EDUCATIVAS EXPRESSAS NA LITERATURA CIENTÍFICA DA ÁREA DE
ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Atenção à Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Atenção à Saúde.

Área de Concentração: Saúde e Enfermagem

Linha de Pesquisa: Teorias, Métodos e Processos de Cuidar em Saúde

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Goiânia
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S111f Saab, Kerlen Castilho

Formação de enfermeiros para o século XXI : finalidades educativas expressas na literatura científica da área de enfermagem / Kerlen Castilho Saab.-- 2020.

138 f.; il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia, 2020

Inclui referências: f. 126-138

1. Enfermagem - Estudo e ensino. I.Freitas, Raquel Aparecida Marra da Madeira. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 616-083:37(043)

Kerlen Castilho Saab

FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS PARA O SÉCULO XXI - FINALIDADES
EDUCATIVAS EXPRESSAS NA LITERATURA CIENTÍFICA DA ÁREA DE
ENFERMAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Atenção à Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Atenção à Saúde.

Aprovada em 17 de Março de 2020

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
Presidente da Banca - PUC Goiás

Prof.^a Dr.^a Fabiana Ribeiro Santana
Membro Externo ao Programa - UFG

Prof.^a Dr.^a Sergiane Bisinoto Alves
Membro Efetivo - Interno ao Programa - PUC Goiás

Prof.^a Dr.^a Marina Aleixo Diniz Rezende
Membro Suplente - Interno ao Programa - PUC Goiás

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro Suplente - Externo ao Programa - UFG

*Dedico este estudo a Deus por me permitir viver essa
oportunidade tão sonhada
E jamais poderia esquecer meu pai Nelson Jose Saab
(in memoriam), por me deixar seus ensinamentos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela sabedoria, coragem e superação durante a realização desta pesquisa.

À minha Mãe Nélide Castilho, por sempre me apoiar e ouvir quando eu não estava bem no alcance de qualquer objetivo em minha vida.

À irmã Helen, pela acreditação e orações.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela paciência, compreensão e pela amizade. Gratidão por fazer uma transformação no modo de pensar em minha vida.

À amiga Laís Bárbara e a minhas primas Jane Castilho, Aline Laura e a Karen Castilho por sempre me compreender e estarem comigo mesmo com a distância.

Aos meus colegas do Grupo de Mestrado, por serem companheiros nessa caminhada.

SAAB, Kerlen Castilho. **Formação de Enfermeiros para o século XXI - Finalidades Educativas expressas na literatura científica da área de Enfermagem** 137f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Atenção à Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

RESUMO

As mudanças na sociedade contemporânea e no processo produtivo capitalista originam transformações de natureza ideológica, cultural, científica, técnica, com demandas de mudanças para as práticas profissionais no cuidado à saúde e as finalidades educativas na formação destes profissionais, particularmente os enfermeiros. Essas novas práticas e finalidades educativas, por sua vez, envolvem questões sociais, culturais, políticas e éticas da formação de enfermeiros, o que leva à necessidade de uma reflexão crítica sobre quais finalidades educativas da formação devem ser atendidas. Dada essa problemática, esta pesquisa buscou elucidar quais finalidades educativas da formação de enfermeiros são tratadas em artigos científicos da área da enfermagem e que discussão é empreendida a respeito dessa questão. Em termos, buscou-se saber: quais são as finalidades que os artigos expressam sobre a formação de enfermeiros para atuarem no século XXI? O presente estudo fundamenta-se no conceito de finalidades educativas, conforme descrito por Yves Lenoir. Metodologicamente a investigação consistiu em uma revisão da literatura do tipo integrativa, com busca nas seguintes bases de dados: National Library of Medicine National Institutes of Health (MEDLINE/ PUBMED), Scientific Electronic Library Online (SCIELO); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. O período de abrangência do estudo foi de 2000 a 2018. Foram selecionados 58 artigos, cuja análise permitiu identificar as categorias das seguintes finalidades educativas: Desenvolvimento pessoal, cognitivo, aprendizado ao longo da vida; Desenvolvimento da Nação - cidadania; Desenvolvimento Econômico - empregabilidade/mercado de trabalho, conhecimento tecnológicos e científicos; Finalidades Normativas - igualdade, democracia e justiça, que beneficiam a Globalização. Ainda emergiram as categorias, Ética, Promoção de saúde, Integralidade, Diretrizes Curriculares, Desenvolvimento de Gerenciamento/liderança e, por fim, a categoria Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Assim, englobando o cuidado humano que é o que sustenta os princípios da enfermagem, foi possível projetar as possíveis finalidades educativas da formação do enfermeiro, que são as bases determinantes dos currículos, no processo formativo e profissional dos enfermeiros. Portanto, considerando todas as mudanças globais e os desafios do século XXI, espera-se que esta pesquisa possa contribuir no direcionamento de reflexões, debates, norteamiento e reorientações das finalidades da formação, ampliando-se para uma ótica social e política no cenário da Enfermagem.

Palavras-chave: Formação do enfermeiro. Finalidades educativas. Ensino de enfermagem.

ABSTRACT

The changes in contemporary society and in the capitalist productive process give rise to transformations of an ideological, cultural, scientific, technical nature, with demands for changes in professional practices in health care and the educational purposes in the training of these professionals, particularly nurses. These new educational practices and purposes, in turn, involve social, cultural, political and ethical issues in the training of nurses, which leads to the need for a critical reflection on which educational purposes of training must be met. Given this problem, this research sought to elucidate which educational purposes of the training of nurses are dealt with in scientific articles in the field of nursing and what discussion is undertaken regarding this issue. In terms, we sought to know: what are the purposes that the articles express about the training of nurses to work in the 21st century? The present study is based on the concept of educational purposes, as described by Yves Lenoir. Methodologically the investigation consisted of an integrative literature review, searching the following databases: National Library of Medicine National Institutes of Health (MEDLINE / PUBMED), Scientific Electronic Library Online (SCIELO); Latin American and Caribbean Literature on Health Sciences (LILACS) and Portal of Journals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. The study covered the period from 2000 to 2018. 58 articles were selected, whose analysis allowed to identify the categories of the following educational purposes: Developmental - personal, cognitive, lifelong learning; Nation Development - citizenship; Economic Development - employability / labor market, technological and scientific knowledge; Normative Purposes - equality, democracy and justice, which benefit Globalization. The following categories also emerged: Ethics, Health promotion, Comprehensiveness, Curriculum Guidelines, Management / leadership development and, finally, the category Promotion of the link between the educational pedagogical paradigm and the health care paradigm. Thus, encompassing the human care that sustains the principles of nursing, it was possible to project the possible educational purposes of the training of nurses, which are the determining bases of the curricula, in the training and professional process of nurses. Therefore, considering all the global changes and the challenges of the 21st century, it is hoped that this research can contribute to directing reflections, debates, guidance and reorientation of the purposes of training, expanding to a social and political perspective in the Nursing scenario.

Keywords: Nurse training. Educational purposes. Nursing education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Relação entre finalidades educativas escolares, funções, objetivos e metas em um sistema escolar | 26 |
| Figura 2 – Fluxograma Prisma para seleção de artigos, Goiânia, 2018 | 64 |
| Figura 3 – Mapa dos Códigos em Árvore gerado pelo <i>software</i> WebQDA | 75 |
| Figura 4 – Desenvolvimento do enfermeiro como indivíduo | 86 |
| Figura 5 – Virtudes atitudinais primordiais na formação do Enfermeiro | 88 |
| Figura 6 – Fatores de déficits na formação do enfermeiro para uso de tecnologia digital | 99 |
| Figura 7 – Formação dos Enfermeiros no processo de globalização | 103 |
| Figura 8 – Desenvolvimento de habilidades do enfermeiro para o século XXI | 110 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Categorias e finalidades educativas nos países do mundo e seus respectivos conteúdos..... | 27 |
| Quadro 2 – Estratégias de busca no Portal de Periódicos da Capes e Bases de Dados SCIELO, PubMed e LILACS | 63 |
| Quadro 3 – Distribuição dos artigos científicos abordando finalidades educativas da formação de enfermeiros | 65 |
| Quadro 4 – Distribuição das categorias em finalidades educativas por artigos..... | 77 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Quantidade e percentual de artigos em revista no período de 2000-2018 | 72 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Distribuição quantitativa de artigos por ano de 2000-2018 | 74 |
| Gráfico 2 – Porcentagem das categorias de finalidades educativas da formação do Enfermeiro | 84 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|
| ABEn | - Associação Brasileira de Enfermagem |
| Aned | - Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas |
| BM | - Banco Mundial |
| CEPAL | - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CES | - Câmara de Educação Superior |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| COFEN | - Conselho Federal de Enfermagem |
| COREN | - Conselho Regional de Enfermagem |
| DCN | - Diretriz Curricular Nacional |
| DCNCGE | - Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação em Enfermagem |
| CIRHRT | - Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho |
| DCNs | - Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DNSP | - Departamento Nacional de Saúde Pública |
| FMI | - Fundo Monetário Internacional |
| NAFTA | - Tratado Norte-americano de Livre Comércio |
| OCDE | - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEA | - Organização dos Estados Americanos |
| OMC | - Organização Mundial do Comércio |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PENUD | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PICO | - Paciente, Intervenção, Comparação e Desfecho |
| PICOT | - Paciente, Intervenção, Comparação, Desfecho e tempo |
| REBEn | - Revista Brasileira de Enfermagem |
| SUS | - Sistema Único de Saúde |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| WebQDA | - Web Qualitative Data Analysis |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 FINALIDADES EDUCATIVAS - UM CONCEITO PROBLEMÁTICO | 23 |
| 1.1 A contribuição de Yves Lenoir para o esclarecimento conceitual sobre finalidades educativas escolares | 23 |
| 1.2 Relações entre finalidades educativas escolares e políticas educacionais | 28 |
| 1.3 Finalidades educativas escolares: uma visão crítica | 37 |
| 2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO | 43 |
| 2.1 A evolução histórica da Enfermagem no contexto mundial | 43 |
| 2.2 Breves considerações sobre o desenvolvimento da Enfermagem e da formação de enfermeiros no Brasil..... | 46 |
| 3 DESCRIÇÃO DOS ACHADOS NA LITERATURA..... | 60 |
| 3.1 Desenho metodológico | 60 |
| 3.1.1 Amostragem a partir dos critérios de inclusão e exclusão..... | 62 |
| 3.1.2 Caracterização geral dos artigos..... | 65 |
| 3.1.3 Distribuição das publicações no período 2000-2018..... | 73 |
| 3.1.4 Processo de categorização dos artigos em relação às finalidades educativas..... | 74 |
| 3.1.5 Descrição quantitativa das categorias referentes às finalidades educativas da formação do Enfermeiro | 83 |
| 4 AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS PARA O SÉCULO XXI – O QUE APONTA A LITERATURA CIENTÍFICA? ... | 85 |
| 4.1 Finalidades Desenvolvimentais..... | 85 |
| 4.1.1 Desenvolvimento Pessoal, Cognitivo, Aprendizado ao longo da vida..... | 85 |
| 4.2 Desenvolvimento da nação..... | 93 |
| 4.2.1 Cidadania..... | 93 |
| 4.3 Desenvolvimento econômico: habilidades básicas e reproduzíveis | 94 |
| 4.3.1 Empregabilidade/Mercado de trabalho e conhecimento tecnológico e científico | 94 |
| 4.4 Finalidades Normativas..... | 100 |
| 4.4.1 Democracia, Igualdade e Justiça | 100 |
| 4.5 Finalidades Educativas que beneficiam a Globalização | 102 |

| | | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.6 | Ética | 104 |
| 4.7 | Integralidade e Promoção de Saúde | 105 |
| 4.8 | Desenvolvimento de Gerenciamento/liderança | 108 |
| 4.9 | Diretrizes Curriculares, Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde..... | 112 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 120 |
| | REFERÊNCIAS | 126 |

INTRODUÇÃO

O século XXI, no Brasil, caminha com notáveis progressos científicos e técnicos, mudanças culturais, novas práticas socioculturais e a incorporação de conhecimentos e tecnologias em todas as áreas de atividade humana. A origem dessas mudanças remete ao processo histórico, cultural, político e econômico da sociedade brasileira.

Diferentes aspectos do processo produtivo capitalista provocam transformações de natureza ideológica, cultural, científico-técnica, profissional, impulsionando novas práticas profissionais e também no âmbito da vida pessoal cotidiana. Contraditoriamente, esse processo de mudança também provoca, e/ou acentua, a exclusão social, a desigualdade social e as de condições de vida. São desigualdades que se expressam, por exemplo, na impossibilidade de acesso da maior parte dos brasileiros ao conhecimento, à formação e ao desenvolvimento por meio de melhor escolarização pública. Igualmente, essas desigualdades também estão provocando a precariedade dos serviços públicos de atenção à saúde. Essas desigualdades se influenciam mutuamente, o que gera inúmeras consequências para o perfil demográfico, epidemiológico e de desenvolvimento humano da população brasileira (SANTOS, 2001).

Nesse contexto, a crescente complexidade dos problemas a serem enfrentados repercute com demandas apresentadas à formação de enfermeiros, abrangendo seu preparo para a atuação no contexto da atenção à saúde. Isso requer o desenvolvimento de múltiplas capacidades para o cuidado humano na perspectiva da integralidade da saúde e da justiça social no campo da saúde.

Gomes e Casagrande (2002) apontavam que a educação profissional não pode apenas responder às demandas da sociedade, pois é necessário também promover a capacidade das novas gerações de profissionais para serem agentes de mudanças e transformações sociais. O enfermeiro, elemento fundamental dos processos de atenção à saúde, compõe a força de trabalho essencial para assegurar a efetivação de ações nos sistemas de saúde.

O caráter primordial do trabalho do enfermeiro configura-se como um grande desafio, que recebe influências multifatoriais do contexto social geral. Entre estas influências, está o processo de formação inicial desta profissão em cursos de graduação. Dadas as grandes demandas e os desafios postos para a atividade

profissional do enfermeiro, advindos do contexto social geral e das necessidades e desafios postos pelo campo da saúde e pelo cuidado de enfermagem, torna-se fundamental a compreensão e a discussão acerca das finalidades educativas da formação de enfermeiros.

Há mais de duas décadas, Sá (1999) já expressava preocupação com a enfermagem e a educação do enfermeiro no século XXI. Naquele momento, a autora considerava que a formação devia prover os enfermeiros com capacidade técnica, mas também devia prepará-los para influenciar em tomadas de decisões políticas e para compreender melhor a subjetividade humana.

Concordando com Sá (1999), é relevante destacar que as mudanças na formação do enfermeiro precisam ter claras quais são as finalidades educativas que se julga que essa formação deva atender. Discutir finalidades educativas da formação de enfermeiros é importante porque, se por um lado, a atuação do enfermeiro abrange práticas educativas em todas as suas ações profissionais, por outro, esse profissional também exerce a função educativa no processo de trabalho na equipe (PASCHOAL; MANTOVANI; MÉIER, 2007), seja na formação continuada da equipe de enfermagem ou da equipe multiprofissional, no cuidado, seja na formação profissional inicial para o cuidado.

Logo após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, em 2001, Gomes e Casagrande (2002) já apontavam a necessidade de mudanças na formação de enfermeiros, sob a pena de que os egressos não fossem capazes de atender as novas demandas sociais. Hoje, decorridos 18 anos de vigência deste documento orientador, ainda se verifica certa desconexão entre a formação de enfermeiros e as demandas sociais concretas para o exercício da profissão, como, por exemplo, uma excelente competência técnica e científica, integrada a uma elevada capacidade crítico-transformadora e humanística (BRASIL, 2001).

Levando-se em conta o contexto atual, que evidencia a contradição entre grandes avanços científicos e tecnológicos e retrocessos nas condições de vida e nos perfis epidemiológicos positivos no final do século XX, faz-se necessária a reflexão sobre a formação inicial de enfermeiros para atuarem nesse contexto, torna-se relevante discutir e esclarecer as finalidades educativas desta formação. Tais finalidades, de acordo com Lenoir (2013) são entendidas como instrumento para identificar as orientações explícitas e implícitas dos sistemas de ensino.

Ao interpretar esse conceito de Lenoir, Libâneo (2016a) considera que as finalidades educativas direcionam decisões referentes às políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, escolha de assuntos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e do conhecimento escolar. Remetendo essa conceituação à formação de enfermeiros, torna-se necessário compreender que finalidades educativas estão permeando esse campo. Esta necessidade se evidencia, sobretudo, pela demanda entre a qualidade exigida para o trabalho do enfermeiro em conexão com as necessidades e demandas sociais para atuação no campo da saúde (SILVA *et al.*, 2010).

No romper do século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001) visaram atender à demanda por mudanças na formação, sobretudo, no que se refere às suas finalidades. Foram instituídas linhas gerais orientadoras, focadas no discurso da formação por competências, refletindo o discurso corrente à época, reproduzido para todas as profissões do campo da saúde.

Desde então, a discussão sobre a formação de enfermeiros não cessa e, agora, que estamos nos aproximando ao primeiro quarto do século XXI, a preocupação com a necessidade de novamente propor mudanças evidencia-se na área (SILVA *et al.*, 2010). Entretanto, antes de se buscar propor essas mudanças, há uma questão que a antecede: o esclarecimento de quais seriam as finalidades da formação do enfermeiro neste século. A clareza a respeito dessas finalidades é relevante, uma vez que delas decorrem definições sobre os objetivos da formação e sobre as mudanças necessárias.

Trata-se de uma temática nova a ser explorada em relação à formação de enfermeiros. Assim, a inovação deste estudo consiste no foco dado às finalidades educativas para a formação de enfermeiros. Para explorar a temática contemporaneamente, define-se o século XXI, buscando compreender que finalidades aparecem nas pesquisas e estudos da área de enfermagem.

Ao lançar um foco sobre essa questão, busca-se pôr em relevo finalidades educativas que estão sendo apontadas ou propostas para a formação de enfermeiros no século XXI. Especificamente, a questão que se busca responder é: **quais devem ser as finalidades da formação de enfermeiros neste século, segundo a literatura científica da área?**

Com a expansão da oferta de Cursos de Graduação em Enfermagem no país, cujo aumento vem ocorrendo via instituições privadas com fins lucrativos, conseqüentemente, estabelece-se uma lógica concorrencial entre as instituições que oferecem esses cursos, passando a formação deste profissional a ser disputada como serviço educacional (TEIXEIRA, 2013). Essa lógica incide nas relações entre alunos, instituições de ensino e professores que, em geral passam a se configurar, cada vez mais, como uma relação entre cliente e empresa.

Geovanini *et al.* (2010) analisam que, sob o manto de uma suposta democratização do ensino, a política de ensino superior não deixa claro quais são os critérios de qualidade a serem atendidos na implantação e regulamentação de cursos. A autora chama a atenção para o risco de que, mediante o aumento quantitativo sem a devida qualidade da formação, esta profissão passe a se caracterizar como uma massa amorfa e acrítica.

Diversos autores ponderam sobre falhas na formação de enfermeiros, relacionando-as com falhas no cuidado de enfermagem. Souza *et al.* (2006) consideram que são poucas as transformações na prática profissional que pautam o cuidado no atendimento integral ao ser humano. Eles atribuem essa insuficiência a falhas da formação de enfermeiros.

Barlem *et al.* (2012) pontuam a existência de lacunas nos cursos de graduação, que levam ao despreparo dos profissionais para responder às necessidades da prática, especialmente aquelas relativas às relações interpessoais e à resolução de conflitos. Esses autores afirmam que os cenários da formação criam uma situação idealizada que parece não fornecer aos estudantes vivências de situações reais, em que dilemas, incertezas, conflitos pessoais e falta de recursos precisam ser enfrentados. Sordi e Bagnato (1998) já alertavam que, embora as instituições formadoras apresentem um discurso de formação de profissionais críticos, nem sempre elas explicitam como desenvolver e atingir este propósito, superando a retórica e efetivando medidas concretas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, oficializadas pela Resolução CNE/CES Nº 03, 07/11/2001, estabeleceram que a formação deve desenvolver enfermeiros críticos, criativos, reflexivos, com compromisso político e que sejam capazes de enfrentar os problemas desafiadores, presentes na sociedade e na área da saúde. Entretanto,

permanecem desafios, como, por exemplo, o de incorporar a ética de modo transversal em todo o processo educativo (SCHAEFER; JUNGES, 2014).

Em que pese certa mudança impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, continua pertinente a crítica desenvolvida por Sordi e Bagnato (1998), de que a prática da enfermagem ainda é tecnicista, com desarticulação entre saber, saber-fazer e saber-ser. Para as autoras, estes traços ainda marcam os profissionais ao adentrarem o mercado de trabalho, em uma sociedade, cada vez mais, impregnada pela falta da solidariedade e por uma competitividade de duvidoso valor ético. Pode-se acrescentar que, após duas décadas, o problema apontado pela autora tende mais a se ampliar do que a ser superado, devido ao aumento do caráter competitivo do mercado de trabalho.

As transformações constantes, no quadro científico, cultural, político-social e econômico do Brasil, geram a necessidade de que a enfermagem se reorganize para avançar na formação de enfermeiros, principalmente para que se desenvolvam como indivíduos críticos capazes de contribuir para a transformação do contexto em que atuam (MOURA; MESQUITA, 2010). Outra carência, apontada por essas autoras, é a consideração de emoções e relações interpessoais, uma vez que o cuidado à saúde é efetuado por atores portadores de valores, culturas e ideologias que transpõem a sua prática. Ao lado dos conhecimentos científicos e éticos, é preciso desenvolver raciocínio crítico, autonomia, criatividade e comunicação, como capacidades necessárias para identificar problemas e buscar alternativas para superá-los (MOURA; MESQUITA, 2010).

Mediante as questões apontadas pelos autores supracitados, faz-se necessário indagar sobre as bases conceituais científicas, políticas e pedagógicas da formação de enfermeiros, sobretudo, no que diz respeito às finalidades educativas da sua formação. Neste contexto, a problemática em pauta é: **quais finalidades educativas devem orientar a formação de enfermeiros para atuarem neste século? Em outras palavras, a que demandas educativas devem responder essa formação?**

Dado o complexo momento histórico que demarca a sociedade brasileira e o campo da saúde na atualidade, apresentam-se problemas muito desafiadores para os profissionais enfermeiros, que vão desde a incorporação de tecnologias, em diversos graus de sofisticação, até o enfrentamento de persistentes problemas de

saúde pública, relacionados a condições sociais, culturais e políticas da realidade brasileira.

Este momento histórico está requerendo uma reflexão mais aprofundada sobre “para que” formar enfermeiros, ou seja com que finalidades é oferecida essa a formação deste profissional. O que se busca com essa pesquisa é contribuir com elementos que auxiliem na resposta a esta questão. Explorar a questão das finalidades educativas da formação de enfermeiros é uma tarefa investigativa com relevância para a contemporaneidade da profissão e do país. Historicamente, a enfermagem se caracteriza como prática social e os enfermeiros sempre se posicionaram ao lado dos pacientes, defendendo seus direitos, preocupando-se constantemente em minimizar seu sofrimento e atender suas reais necessidades, por meio de condutas clínicas que produzem conforto, serenidade, bem-estar e segurança (GEOVANINI *et al.*, 2010).

Discutir e explicitar quais devem ser as finalidades educativas da formação de enfermeiros suscita profunda reflexão sobre qual prática social o enfermeiro necessita assumir, neste século, e de que lado está em relação às pessoas que cuida. Assim, os resultados desta pesquisa podem contribuir para se compreender que projeto social e que projeto pedagógico de formação inicial se busca delinear para esta atividade profissional. Particularmente, para a formação de enfermeiros, esta pesquisa busca contribuir para fundamentar o debate e subsidiar a discussão acadêmica e política sobre as finalidades educativas que direcionam a formação de enfermeiros em face da realidade social e histórica contemporânea.

Os resultados da pesquisa podem contribuir para aprofundar a compreensão acerca dos vínculos entre demandas de atuação profissional no cuidado humano e as finalidades educativas da formação de enfermeiros. Compreender de modo mais crítico a formação de enfermeiros tornou-se, para mim, um desafio durante o curso de mestrado. Ao enfrentar esse desafio, percorri o pensamento de diversos autores do campo da enfermagem que se dedicam a analisar historicamente a profissão e sua formação profissional. Enfrentei desafio maior ainda ao percorrer o pensamento de autores do campo da educação, buscando apreender conceitos básicos deste campo e obter um fundamento teórico que me permitisse uma compreensão mais crítica.

Esse percurso formativo me conduziu a uma transformação reflexiva que contribuiu para elucidar o fato de que a Enfermagem possui uma constituição

marcada historicamente. Estudar o conceito de finalidades educativas e trazê-lo para a reflexão sobre a formação dos enfermeiros levou-me a sentidos mais amplos e a uma visão do processo histórico da educação de enfermeiros. Revendo o cenário histórico da enfermagem, pude perceber que, nas últimas décadas, os avanços na área do conhecimento científico da prática de enfermagem, direcionados ao cuidado humano, impactam diretamente o pensar do enfermeiro, dentro do sistema político, econômico e social.

Todas essas reflexões surgiram também fomentadas pelos estudos realizados na Linha de Pesquisa Teorias, Métodos e Processos de Cuidar em Saúde que, entre outros temas, investiga e estuda conceitos básicos do campo científico da educação, desenvolve a compreensão crítica dos fundamentos teóricos e metodológicos das principais teorias educacionais clássicas e contemporâneas, presentes na educação brasileira, remetendo-as à formação de profissionais de saúde e às práticas educativas em saúde. Esses estudos motivaram-me a apreender e a aprimorar o conhecimento sobre a formação de enfermeiros, o que me conduziu a definir como objeto de investigação as finalidades da formação de enfermeiros no século XXI.

A discussão sobre finalidades educativas desponta como uma necessidade no cenário mundial e, dada a complexidade da atenção à saúde no contexto brasileiro atual, repercute na necessidade de seu esclarecimento no que se refere à formação de enfermeiros. Do ponto de vista acadêmico e científico, faz-se necessário investigar essas finalidades para subsidiar a discussão sobre quais aspectos devem ser reorientados. Assim, são importantes estudos e pesquisas que busquem elucidar as finalidades educativas da formação de enfermeiros, fomentando a análise crítica e abrindo possibilidades de propostas de mudanças.

A contribuição teórica da pesquisa está relacionada à possibilidade de conceituação das finalidades educativas na formação de enfermeiros. Do ponto de vista social e pedagógico, os resultados podem gerar subsídios para as instituições de ensino e para as entidades de classe da profissão, tendo em vista melhor definir as finalidades da formação nos cursos de graduação.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar o que a produção científica da área de enfermagem aponta acerca das finalidades educativas da formação de enfermeiros. Além deste, como objetivos específicos, foram definidos: descrever os tipos de finalidades educativas presentes nos artigos científicos acerca

da formação de enfermeiros; analisar as contribuições e limites das finalidades educativas expressas nesses artigos para a formação de enfermeiros frente ao contexto social e histórico atual.

Para atingir o objetivo, foi realizada uma revisão de literatura. Neste texto dissertativo, organizado em quatro partes, apresenta-se a pesquisa em seu conjunto. No primeiro capítulo, abordam-se alguns aspectos do desenvolvimento histórico da enfermagem, destacando o papel da educação em enfermagem na conformação de modelos predominantes na profissão em cada período e, na parte final, os desafios postos para a enfermagem contemporânea. O segundo capítulo aborda o referencial teórico que subsidiou a pesquisa. No terceiro capítulo, são detalhadas a metodologia e a apresentação do material obtido. No quarto capítulo, são realizadas a análise e interpretação dos resultados. Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa e seus resultados, buscando-se indicar contribuições para a arguição sobre a formação de enfermeiros para o século XXI.

CAPÍTULO I

FINALIDADES EDUCATIVAS - UM CONCEITO PROBLEMÁTICO

O presente capítulo é dedicado à apresentação do conceito de finalidades educativas a partir, principalmente, do teórico Yves Lenoir, sociólogo da educação e pesquisador, mundialmente reconhecido por seus estudos e pesquisas em torno de finalidades educativas. Posteriormente, busca-se mostrar as relações entre as finalidades educativas e a definição de políticas educacionais, a partir de vários autores. Por fim, é apresentada a crítica às finalidades educativas de cunho neoliberal e uma concepção que se contrapõe a esta.

1.1 A contribuição de Yves Lenoir para o esclarecimento conceitual sobre finalidades educativas escolares

O pesquisador canadense Yves Lenoir, autor mundialmente reconhecido por seus estudos e pesquisas sobre finalidades educativas, contribuiu para a elucidação do conceito finalidades educativas. Citando diversos autores, Lenoir (2013, p. 1) tece considerações a respeito das finalidades da escola:

Schnapper (2000) lembra que "todos os que tiveram a ambição de inventar uma nação têm dedicado um verdadeiro culto à escola" (p. 154). O debate, tão antigo quanto inesgotável, em torno das finalidades da escola remete a polêmicas das mais pesadas. "A educação hoje é a grande obsessão. É também uma grande necessidade", escreveu Lee Boggs em 1970 (p. 18). A escola é, por isso, muitas vezes vista como a panaceia por excelência de todos os males das sociedades atuais (DUBET; DURU-BELLAT; VERETOUT, 2010). No campo educacional, especialmente no que diz respeito ao estudo das práticas de ensino como é o nosso caso aqui e, também, em muitas outras áreas, são questões altamente problemáticas e continuamente debatidas. Tal é o caso, por exemplo, do lugar dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, dos dispositivos instrumentais e procedimentais para favorecer a aprendizagem ou, ainda, das modalidades de gestão de sala de aula. Mas, a partir dessas questões polêmicas, há conceitos fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa, que Gallie (1955-1956) qualifica como conceitos essencialmente contestados. São conceitos que dão origem a debates intermináveis tanto sobre seus atributos quanto sobre o significado a lhes atribuir. Se se trata, por exemplo, do conceito de democracia ou de justiça, os usos que fazemos deles podem ser contestados também em nome de outros argumentos de legitimação.

Lenoir *et al.* (2016) consideram que a questão das finalidades educativas escolares é muito complexa, o que pode ser verificado nas numerosas publicações

que se dedica a tratar desse conceito, de diferentes maneiras e a partir de diversas posturas filosóficas, epistemológicas, políticas, culturais, pragmáticas e ideológicas. Os autores analisam que, a partir dos anos 90, as profundas mudanças sociais, econômicas e políticas, influenciadas pela globalização, levaram a maior parte do mundo ocidental (Europa, África e Américas) a realizar grandes mudanças em seus sistemas educativos e currículos, fundamentando-se, prioritariamente, nas orientações socioconstrutivistas e recorrendo às abordagens por competências.

Estes mesmos autores consideram que a escola e a saúde são preocupações centrais dos Estados e ocupam parte importante do seu orçamento. A escola, como instituição social em constante evolução, vive atualmente mudanças profundas nas diferentes sociedades do mundo e, em função de sua importância, há um peso central da ideologia política no discurso sobre as finalidades educativas escolares.

Para Lenoir, estabelecer finalidades educativas não é um problema de fácil resolução dentro de uma sociedade. Entretanto, é fundamental esse esclarecimento porque as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações explícitas e implícitas dos sistemas operacionais do processo ensino aprendizagem. A análise das finalidades educativas permite identificar seu posicionamento na realidade social, seu sentido no processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as propostas de atualização do ensino (LENOIR, 2013).

As finalidades educativas estão relacionadas a um sistema de interesses políticos e ideológicos, de fatores externos interligados à educação que são globalizados. Assim, no mundo moderno, é necessário acompanhar a orientação e a implementação de práticas educativas, que devem ser revisadas periodicamente, de acordo com as circunstâncias sociais. As finalidades educativas apresentam-se com diversas interpretações, categorizações e controvérsias, uma vez que se trata de uma declaração de princípios e indicam a orientação filosófica geral das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, recursos e atividades (LENOIR, 2013). Por meio dessas finalidades é que se explicitam os valores que fundamentam a educação, como também os pontos de chegada, ou seja, os fins que se pretende com a educação. Elas indicam o sentido para o qual se dirige o processo educativo.

Lenoir considera importante distinguir finalidades educativas de objetivos educacionais. Ele, então, recorre a Ardoino (apud LENOIR, 2013) para explicar que,

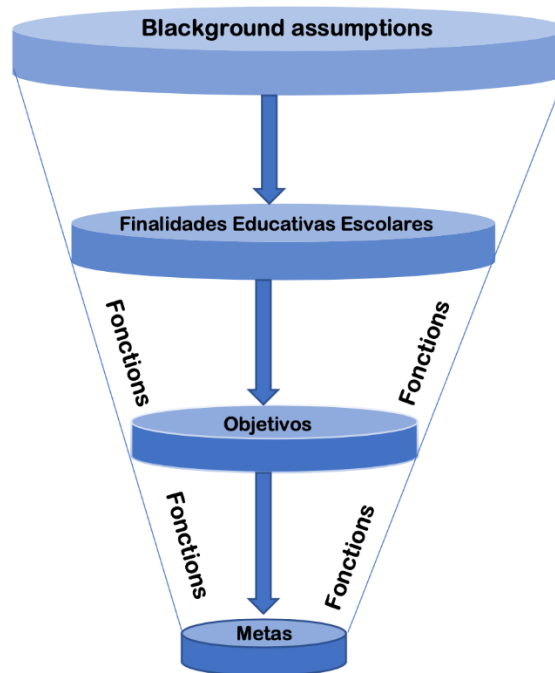
enquanto metas ou objetivos se referem a resultados precisos e verificáveis quantitativamente em certo período de tempo, diferentemente, as finalidades educativas dizem respeito a hipóteses, finalidades e concepções que fundamentam e inspiram a ação educativa, sendo um projeto ideológico e político que possui valores filosóficos que expressam uma visão de mundo.

Meta é um lugar, um estado, um efeito específico a ser alcançado ao término de um processo intencional. Já as finalidades se apresentam como mais abstratas e gerais, indicando a direção que se pretende alcançar (LENOIR *et al.*, 2016). As finalidades dizem respeito a escolhas que explicitam quais valores devem ser privilegiados para fundamentar e organizar um sistema educativo, expressando os ideais que uma sociedade compreende que devem ser introduzidos e mantidos (NODDINGS apud LENOIR *et al.*, 2016).

Os objetivos dizem respeito a resultados precisos, circunscritos e verificáveis por meio de ações específicas e coerentes com os esforços concentrados durante certo período de tempo (LEGENDRE apud LENOIR *et al.*, 2016). Os objetivos traduzem as finalidades e as inscrevem em sequências programadas e definidas em um cronograma (ARDOINO apud LENOIR *et al.*, 2016).

As finalidades educativas permitem determinar a ação e também o que se espera que seja alcançado por meio dessa ação. Portanto, condicionam a ação presente e futura, constituindo-se como a real razão de ser das escolhas feitas, pois elas são a fonte primeira das ações (LENOIR, 2013). A esse respeito, Lenoir *et al.* (2016) criaram uma representação gráfica da relação entre finalidades educativas escolares, funções, objetivos e metas em um sistema escolar, que segue representada pela Figura 1:

Figura 1 – Relação entre finalidades educacionais escolares, funções, objetivos e metas em um sistema escolar



Fonte: Lenoir *et al.* (2016, p. 45).

A questão das finalidades educacionais está enraizada na especificidade de cada sociedade e associada ao contexto histórico e social de cada época. Desse modo, a sociedade define as finalidades educacionais de acordo com a organização e o grau de desenvolvimento das forças produtivas e a distribuição do poder entre os grupos sociais (NODDINGS apud LENOIR, 2013).

Nas sociedades pós-capitalistas (ou capitalistas avançadas), ocorre uma manipulação técnico-organizacional generalizada da sociedade, fundamentada em um pragmatismo utilitarista e em um imediatismo funcionalista, que sustentam o modelo de ser humano a ser privilegiado para a função de eficácia e de rentabilidade econômicas. Assim, a concepção do ser humano técnico, do tecnocrata e do divulgador científico é a de homens eficazes (LENOIR *et al.* apud FREITAS, 2016).

A partir dos anos 1990, nas sociedades ocidentais avançadas, foram estabelecidas duas finalidades educacionais. Uma pautada na democracia e nas oportunidades sociais e outra pautada no desenvolvimento neoliberal, no individualismo e no enriquecimento pessoal. De acordo com Rizvi e Lingard (apud LENOIR *et al.*, 2016), atualmente, a segunda visão é a que predomina.

As finalidades educativas possuem diversos conteúdos: o cognitivo, que veicula pressupostos que incidem sobre a maneira como o mundo funciona; o normativo, que veicula pressupostos sobre a maneira como deveria ser ou funcionar o mundo; o utópico, que prevê orientações ainda não realizáveis no contexto (FIALA apud LENOIR, 2013).

A partir da investigação dessa questão em diversas partes do mundo, Lenoir *et al.* (2016) elaboraram um quadro que sintetiza a integração desses três conteúdos às categorias de finalidades educativas.

Quadro 1 – Categorias e finalidades educativas nos países do mundo e seus respectivos conteúdos

| Categorias | Conteúdo potencial | | |
|----------------------------------------------------|--------------------|----------------|----------------|
| | Cognitivo | Normativo | Utópico |
| Finalidades desenvolvimentais | <i>Médio</i> | <i>Médio</i> | <i>Elevado</i> |
| <i>Desenvolvimento do indivíduo</i> | | | |
| 1. Desenvolvimento pessoal | | | |
| 2. Desenvolvimento criativo | | | |
| 3. Desenvolvimento cognitivo | | | |
| 4. Aprendizado ao longo da vida | | | |
| <i>Desenvolvimento da nação</i> | <i>Médio</i> | <i>Elevado</i> | <i>Baixo</i> |
| 5. Cidadania | | | |
| 6. Identidade nacional | | | |
| <i>Desenvolvimento econômico</i> | <i>Médio</i> | <i>Elevado</i> | <i>Baixo</i> |
| 7. Desenvolvimento econômico | | | |
| 8. Desenvolvimento sustentável | | | |
| Habilidades básicas e reproduzíveis | <i>Elevado</i> | <i>Médio</i> | <i>Baixo</i> |
| 9. Empregabilidade | | | |
| 10. Conhecimentos tecnológicos e científicos | | | |
| Finalidades normativas: igualdade e justiça | <i>Baixo</i> | <i>Elevado</i> | <i>Elevado</i> |
| 11. Igualdade | | | |
| 12. Democracia | | | |
| 13. Educação enquanto direito humano | | | |
| 14. Paz | | | |
| 15. Justiça | | | |
| 16. Cidadania mundial | | | |
| Finalidades normativas: religião | <i>Baixo</i> | <i>Elevado</i> | <i>Médio</i> |
| 17. Religião | | | |
| Outras finalidades | <i>Médio</i> | <i>Baixo</i> | <i>Baixo</i> |
| 18. Que beneficiam a globalização | | | |

Fonte: Fiala (apud LENOIR *et al.*, 2016 p. 55).

Todas as finalidades educativas possuem um conteúdo ao mesmo tempo cognitivo, normativo e utópico, mas as finalidades individuais variam em função da ênfase dada em um ou outro desses conteúdos. Exemplificando, a categoria

Finalidades desenvolvimentais tem um conteúdo cognitivo porque veicula um pressuposto de que a educação é um meio pelo qual o desenvolvimento e o progresso podem ser atingidos. Entretanto, esta categoria é também normativa porque sugere o entendimento de que o desenvolvimento e o progresso são coisas boas para a sociedade (LENOIR *et al.*, 2016).

Nota-se que as categorias de finalidades educativas, presentes no Quadro 1, estão direcionadas mais acentuadamente para o interesse econômico, da nação e do indivíduo, enquanto as finalidades normativas se direcionam para a igualdade, a justiça e a democracia.

1.2 Relações entre finalidades educativas escolares e políticas educacionais

A partir dos estudos de Yves Lenoir, Libâneo (2016a) discute a relação entre finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais, considerando ser inseparável a discussão de políticas educacionais e finalidades e objetivos da educação escolar. Assim, o autor considera que:

[...] a definição sobre finalidades educativas antecede e norteia as decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, expectativas de formação, formas de organização e gestão, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. Finalidades e objetivos estabelecem, também, referências para formulação de critérios de qualidade da escola que repercutem no trabalho das escolas e professores. (LIBÂNEO, 2016a, p. 285, tradução nossa).

Ao analisar as políticas educacionais no Brasil, Libâneo (2016a) aponta a influência de organismos internacionais na sua definição, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que elaboram proposições, normas e procedimentos, impulsionando a definição de finalidades educativas escolares que, por sua vez, se expressam nas decisões governamentais e legais dos países em relação a reformas educacionais. Essas decisões repercutem nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares, nos processos pedagógico-didáticos e são assimiladas pelos órgãos públicos, pela gestão do sistema educacional, pelos dirigentes de cada escola, pelos professores, pelos pesquisadores, pelos formadores de professores, até mesmo pelos pais. Enfim, a

sociedade assimila as proposições dos organismos internacionais para a educação em uma nação.

Desse modo, compreender as políticas educacionais de um país, ou até mesmo as políticas educacionais específicas, como de formação de profissionais, requer antes a compreensão das relações entre o que é definido internamente e as estratégias e influências vindas de fora dele, da economia política global (LIBÂNEO, 2016a).

Aqueles que se envolvem com a formulação de políticas e de currículos (técnicos de órgãos públicos, pesquisadores, integrantes de associações científicas ou movimentos organizados de educadores, comunidades escolares e outras) devem ter a compreensão da origem, da natureza e das intenções das orientações e políticas provenientes dos organismos e agências multilaterais do mundo globalizado. Essas orientações e políticas são assimiladas por setores empresariais e incorporadas pelos governos e pelos diversos agentes do sistema educacional (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; FREITAS, 2011, 2012).

Libâneo (2016a) reporta a análise de Young (2007), que aponta como uma das maiores questões educacionais do nosso tempo a tensão entre as políticas econômicas e as realidades educacionais. Para Young, o propósito específico das escolas é promover a aquisição de conhecimentos, e negar esse propósito é “negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais” (YOUNG, 2007, p. 1288).

Lenoir (2013) evidencia que as finalidades educativas escolares não são neutras, pois resultam do jogo de forças entre diferentes interesses, valores e grupos sociais. Nesse sentido, Libâneo (2016b) esclarece que as finalidades educativas não são trans-históricas, transculturais e universais, uma vez que são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico em cada época. Essa influência pode ser percebida nas políticas educacionais dos sistemas educativos dos países, nas expectativas e valores definidos para a formação dos estudantes e nos conteúdos selecionados para compor o currículo e orientar o tipo de ser humano que deve ser o aluno.

As finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais. Portanto, não existem finalidades trans-históricas, transculturais e universais. A análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo e as

orientações que a sociedade — ou talvez mais precisamente aqueles que a controlam — pretende dar às questões e às visões que eles veiculam, bem como recomendações para a sala de aula (ib., p. 5). Desse modo, ao educador não basta dedicar-se apenas aos aspectos internos da escola e do ensino, é preciso que saiba situá-los na complexidade da realidade social que caracteriza uma sociedade, compreendendo o sentido das finalidades escolares numa perspectiva sócio-histórica. (LIBÂNEO, 2016b, p. 287, tradução nossa).

Libâneo (2016a) considera que há uma forte tendência de que todas as formas de educação se subordinem ao mercado de trabalho, sendo esse o traço forte da internacionalização das políticas educacionais em todos os âmbitos, presentes em documentos do Banco Mundial e da Unesco, entre outros. Nessa perspectiva, o que as políticas educacionais definem é que os estudantes aprendam, desde a pré-escola, a se orientarem e adaptarem sua formação para o mercado de trabalho.

Desse modo, a educação escolar, em todos os níveis, tende a se tornar, conforme Freitas (2011), um subsistema do sistema produtivo capitalista, cujas finalidades educativas partem de necessidades estratégicas de mão de obra e não de necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva claramente se contrapõe à concepção de educação para a formação integral dos estudantes e não apenas alinhada e verticalizada para o desenvolvimento de conhecimentos e competências conformadas às necessidades do mercado de trabalho.

Pacheco e Marques (2014) mostram que, no modelo neoliberal, as finalidades educativas escolares são subordinadas a formas de governabilidade oriundas da concepção definida pelo mercado econômico:

[...] as novas formas de governamentalidade são impostas pela standardização de resultados, em que ganha sentido a concepção de escola regulada por fatores de produtividade. É este modelo de mercado (ou de quase-mercado) que possibilita “a educação de prestação de contas como um processo de governação global”, transferindo para a escola e para os seus atores a responsabilidade, tornando-se quer numa linguagem atrativa para ativistas, professores e pais, quer num instrumento de meritocracia escolar, quer ainda nos alicerces de privatização da educação. (PACHECO; MARQUES, 2014, p. 20).

Estes mesmos autores apontam que esse tipo de educação é restritivo e leva ao empobrecimento curricular no que se refere à qualidade das aprendizagens, não considera as diferenças de desempenhos entre alunos de contextos socioeconômicos distintos, não valorizando o apoio pedagógico aos professores,

que vão sendo capacitados apenas no que precisam saber sobre técnicas de avaliação. Eles apontam, ainda, que as reformas educativas neoliberais caracterizam-se pela cultura da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização dos professores e das escolas pelo desempenho dos alunos, tendo como base e como expectativa a estandardização dos resultados de aprendizagem.

Tal concepção “origina uma mudança no trabalho docente e no modo como a aprendizagem é valorizada no âmbito das decisões curriculares, sobretudo quando impera a lógica dos testes” (PACHECO; MARQUES, 2014, p. 89). Assim, tem-se uma imposição cognitiva operada por meio de um currículo prescritivo que leva à mecanização das aprendizagens, à desvalorização do trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, promove a intensificação desse trabalho pela introdução de diversas tarefas e procedimentos focados muito mais nas avaliações do que propriamente nas aprendizagens dos alunos.

O neoliberalismo, que surge por volta dos anos 1980, constitui-se como uma política econômica de reação do mundo capitalista contra o Estado de Bem-Estar Social e o intervencionismo estatal nas regras econômicas, defendendo a superioridade destas regras do mercado em relação a outros interesses dos países. Para os analistas do setor econômico, os gastos excessivos em políticas públicas como educação e saúde, o assistencialismo aos pobres etc. elevam o déficit público, provocam crise fiscal, inflação e reduzem a competitividade entre empresas.

A correção dessas distorções, segundo a visão neoliberal, exige modificar o papel do Estado, limitar suas funções, abrir amplo espaço para o livre funcionamento do mercado econômico, com predomínio das leis do mercado para limitar o tamanho e o controle do Estado, diminuir gastos, privatizar setores públicos, assegurar os interesses dos setores privados da economia. Essas estratégias são postas em prática com a cooperação de organismos multilaterais, com a crença de que produzem a estabilidade dos sistemas econômicos globais (LIBÂNEO, 2016a).

No campo da educação, esse feito da internacionalização produz a uniformização das políticas educacionais em escala mundial, modelando os sistemas e instituições educacionais para atender expectativas supranacionais, definidas pelos organismos internacionais, e não expectativas internas aos países, definidas com base em suas realidades e necessidades sociais mais amplas (LIBÂNEO, 2016a). A esse respeito, Dale (2004) explica que:

[...] todos os quadros regulatórios nacionais são, agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. É por essas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441).

A criação dos organismos internacionais multilaterais¹ ocorreu na Conferência de Bretton Woods, realizada no estado de New Hampshire (EE.UU), em 1944, para regulamentar, no âmbito do direito internacional, o predomínio dos Estados Unidos em assuntos mundiais e o desenvolvimento do capitalismo no período Pós-Segunda Guerra Mundial. Essa Conferência, que reuniu quarenta e quatro nações, teve o objetivo de retomar o capitalismo após a forte crise estrutural enfrentada pelos EUA depois da Segunda Guerra. Assim, a criação desses organismos visou também definir novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, ficando essa tarefa destinada principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional.

Inicialmente, o Banco Mundial se dedicou a conceder empréstimos com juros baixos para a reconstrução de países devastados pela guerra. Com a intensificação da globalização econômica, ele passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países.

Lenoir (2016) descreve que são quatro os atributos da racionalidade neoliberal do mercado. O primeiro é que, diferentemente do liberalismo clássico, o mercado econômico é compreendido como entidade que requer a intervenção ativa do Estado, sustentada por um sistema jurídico que garanta as liberdades individuais e a propriedade privada.

O segundo atributo é que a norma geral das práticas econômicas deve ser a liberdade econômica e o individualismo para a concorrência pelo mercado. Como a

¹ Entre os organismos podem ser citados: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Há também organismos regionais como Organização dos Estados Americanos (OEA), Tratado Norte-americano de Livre Comércio (NAFTA), MERCOSUL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre muitos outros, bem como uma variedade de Organizações Não Governamentais internacionais e nacionais.

concorrência requer eficácia, eficiência, rentabilidade, desempenho, flexibilidade, prestação de contas, iniciativa etc., cabe ao Estado criar medidas de desregulamentação organizacional e jurídica, para favorecer e assegurar a supervisão e o bom funcionamento dos jogos da concorrência, inclusive dentro do próprio Estado.

O terceiro atributo é o Estado que, em relação ao mercado econômico, deve restringir seu papel ao de guardião da lei, assentada nos princípios do neoliberalismo, principalmente no que se refere ao jogo da liberdade para a competição. Assim, o Estado deve funcionar de forma adaptada ao modelo de gestão empresarial, submetendo-se às normas do mercado, desfazendo-se do seu papel político.

O quarto atributo diz respeito à concorrência e à competição universal como norma da construção do mercado econômico, referente a todos os membros da sociedade, de acordo com a lógica da orientação individualista que torna cada indivíduo um empreendedor de si mesmo. Logo, a racionalidade empresarial atinge todas as esferas da existência humana.

Nos campos da educação e da saúde, a repercussão desses atributos das políticas neoliberais implica em redução das responsabilidades do Estado, com privatização da oferta de serviços educacionais e de serviços de saúde, instituição da meritocracia nas várias instâncias dos sistemas educacional e de saúde, instauração da lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, implementação de ações visando a competição entre as instituições para obtenção de recursos financeiros, e descentralização de responsabilidades aos estados e municípios sob critérios de competição.

Assim, o modelo do funcionamento empresarial passa a ser o fundamento das finalidades das instituições escolares e de saúde, cuja organização tende, cada vez mais, a ser semelhante à organização de uma empresa. Os estudantes e os usuários destes sistemas passam a ser tratados como consumidores de serviços, e os professores, os pesquisadores, e os profissionais de saúde passam a ser empregados contratados para prestar serviços educacionais e de saúde, previamente definidos na lógica empresarial, que não necessariamente deve corresponder à lógica das necessidades sociais da população.

Nessa lógica, Evangelista e Shiroma (2007) mostram que, até 1990, a ênfase nos documentos de organismos internacionais sobre educação era em conceitos de

produtividade, qualidade, competitividade, conforme a teoria do capital humano. Estes conceitos fundamentaram o *slogan* “Educação para a competitividade”. Nas décadas seguintes, mantêm-se estes conceitos, mas são enfatizados também outros, como justiça, equidade, coesão social, inclusão social, responsabilidade social, introduzindo nas políticas educativas e sociais um viés aparentemente humanitário. Surge, então, o *slogan* “Educação para combate à pobreza”, sobrepondo-se ao anterior. Esses novos conceitos e o novo *slogan* são justificados pelo fato de que não era suficiente investir em educação para todos sem reduzir a pobreza em âmbito mundial, pois o alívio à pobreza é necessário para alimentar a competição no mercado globalizado. Nessa mesma direção, Leher (1998) já explicava:

A educação está inscrita no escopo das “necessidades básicas”, como política compensatória para “proteger” os pobres inadaptados ao processo de modernização ou, segundo um ponto de vista mais realista, para aliviar as tensões sociais dele decorrentes e como instrumento para intensificar o controle populacional. O Documento dirige-se claramente aos “mais pobres” em geral, enfatizando as zonas rurais e os “pobres” dos povoados. A orientação política é clara: é preciso garantir um “mínimo” de educação para que estes “pobres” sejam ganhos para o projeto de desenvolvimento do país. [...] O Documento é direto: “a educação funcional de baixo custo pode capacitar o pobre a participar mais efetivamente do processo de desenvolvimento”. (LEHER, 1998, p. 204).

Para Libâneo (2016b), as políticas compensatórias para redução da pobreza decorrem do fato de que a persistência da pobreza contraria os padrões de desenvolvimento econômico, necessários para sustentar a produção e o consumo em escala global. A educação, ao suprir os pobres de conhecimentos mínimos e habilidades de sobrevivência em relação à saúde, à nutrição, ao saneamento e à educação cívica, cumpre um papel instrumental de alívio da pobreza, evitando o surgimento de tensões sociais que comprometem fins econômicos, ao mesmo tempo em que favorecem o aumento do consumo.

Assim, as finalidades da educação não necessariamente são voltadas ao desenvolvimento humano dos estudantes e ao bem-estar da população em geral. Assim:

Segundo o Banco, sua estratégia tem dois componentes: 1) promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres, o trabalho, mediante um ‘eficiente crescimento do trabalho intensivo, baseado em adequados incentivos de mercado, infraestrutura física, instituições e inovação tecnológica’; 2) fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial, saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação

primária. [...] É importante destacar que, nesta visão, o Banco considera “o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres”. (CORAGGIO, 1996, p. 85, grifo do autor).

A expressão “satisfação de necessidades básicas de aprendizagem” está associada a estratégias de combate à pobreza e de promoção da produtividade dos pobres. As políticas de combate à pobreza e a educação pública estão dentro da lógica “educação para todos”. Nesse sentido:

(Educação para todos significa) degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo “básico”. [...] Para tanto, segmenta-se de fato a população em dois setores: os pobres que só dispõem de serviços básicos gratuitos ou subsidiados, os quais tendem a ser de menor qualidade; os que obtêm serviços mais amplos, integralmente por meio do mercado, incluindo serviços “básicos” de melhor qualidade. (CORAGGIO, 1996, p. 88).

É desse modo que as finalidades educativas escolares encontram-se fundamentando as políticas educacionais em todos os níveis, assim como as políticas de atenção à saúde. Tanto os conteúdos e métodos de ensino devem servir às aprendizagens básicas que favoreçam o mercado econômico, como as políticas de saúde devem atender também a critérios de redução da atuação do Estado na oferta de serviços de saúde e na ampliação do espaço para a iniciativa privada atuar na oferta destes serviços. Essa atuação ocorre de forma diretamente privada ou de forma privada, mas utilizando a estrutura pública de atenção à saúde, como é o caso das organizações sociais para a gestão das instituições públicas de saúde. O mesmo vem ocorrendo no campo educacional, em que as organizações sociais estão sendo introduzidas na gestão das unidades educacionais públicas (CORAGGIO, 1996).

Como consequência, a formação de estudantes, seja no nível da educação básica ou no nível da educação superior, tende, cada vez mais, a assimilar a lógica produtiva empresarial, incorporando mecanismos de regulação dos projetos e ações educacionais, de modo a conformar neles finalidades educativas mais amplas. Tais finalidades são definidas em âmbito internacional, por instituições que não são de natureza educacional ou pedagógica, mas instituições financeiras e econômicas.

Em geral, as orientações de finalidades educativas por essas instituições apresentam discursos de redução da pobreza e em prol do desenvolvimento dos estudantes que, em todos os níveis do sistema escolar, aparentam ter uma visão democrática. Entretanto, sua própria origem enraizada na competitividade, na

formação do ser humano como capital, que se traduz em produtos para o mercado, no desenvolvimento de conhecimentos e competências restritas às necessidades do mercado, de pronto é reveladora de sua face antidemocrática e contrária ao desenvolvimento humano de forma ampla.

Como refere Boom (2004), a noção de desenvolvimento dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, encontra-se associada à visão individualista típica do neoliberalismo, cujo pressuposto é a reordenação da política econômica para suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres. O autor pontua, ainda, que este conceito de desenvolvimento humano “considera o bem-estar geral do ser humano como foco e objetivo para o desenvolvimento e se estende na aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade de vida” (BOOM, 2004, p. 220). Em outras palavras, o desenvolvimento a ser promovido aos indivíduos é aquele necessário para potencializar suas energias produtivas e conservar suas capacidades para contribuir para o desenvolvimento econômico da sociedade.

Em que pese o fato de esta nova estratégia ser expressa em termos de metas humanitárias e de preservação da liberdade, ela busca um novo controle dos países e de seus recursos. Mais ainda, a nova estratégia enfoca o ser humano como o recurso mais importante sobre o qual devem ser focalizados todos os esforços, não só como objeto de exploração, mas como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado. Em síntese, o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas realocações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito central dessa estratégia. (BOOM, 2004, p. 220).

Do ponto de vista das finalidades educativas, na concepção neoliberal, e sob as políticas educacionais orientadas por organismos internacionais, as mudanças educativas e as reformas educacionais e curriculares, em todos os níveis de ensino, assumem um discurso de melhoria da educação e da formação dos estudantes. Nesse caso, o conceito de qualidade da educação está diretamente associado ao entendimento de que a formação deve se reduzir a objetivos e competências quantificáveis, prover aos estudantes conhecimentos pragmáticos e úteis à vida laboral, habilidades e valores voltados para a empregabilidade.

Nessa concepção, os currículos tendem a ser reduzidos e encurtados, para focar apenas nos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da empregabilidade de acordo com critérios mercadológicos. As questões pedagógicas das finalidades de formação geral, cultural, científica, técnica e política são bastante

secundarizadas (quando não excluídas) em função da noção de qualidade da educação voltada ao mercado econômico. A qualidade educacional é direcionada para a capacidade de adaptação e mudança dentro dos critérios necessários para se tornar capital humano, não necessariamente para tornar-se, cada vez mais, humanizado.

Essa ambivalência expressou-se nos enunciados humanistas dos planos e do corpus legislativo ressaltando a igualdade de oportunidades para todos, a gestão democrática do sistema e o compromisso ético com a qualidade educacional, conforme requeriam os educadores. Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais o fazer pedagógico e para ministração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no ranking das avaliações externas. (FONSECA, 2009, p. 173).

1.3 Finalidades educativas escolares: uma visão crítica

Neste tópico, busca-se apresentar uma concepção de finalidades educativas que se opõe àquela alinhada ao neoliberalismo. Essa apresentação baseia-se, principalmente, nas ideias de Libâneo (2014; 2016a; 2016b).

A educação, na concepção neoliberal, é definida como instrumento indispensável para promover mudanças no capitalismo globalizado, tendo em vista o êxito econômico global. Assim, o que a educação deve assegurar é o potencial produtivo de todos. Mas, de acordo com Libâneo (2016a), trata-se principalmente da educação dirigida às camadas mais pobres e da população em geral.

Na compreensão do Banco Mundial, a educação é a solução para promover a expansão capitalista. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. Nesse sentido, a escola deve assegurar as necessidades básicas de aprendizagem, criando os meios e formas necessárias para o aluno ter uma aprendizagem composta de conhecimento e habilidades exigidas pelo mercado econômico, de modo que ele possa se inserir no trabalho. A educação, nesse sentido, é vista como produto da adaptação dos estudantes, não como um processo de mudança e desenvolvimento destes. Para isso, uma das estratégias adotadas nas políticas educacionais é a das avaliações externas das escolas e cursos, que cumpre o propósito de regular os conteúdos e as formas de ensino, tendo em vista a

adaptação das aprendizagens às finalidades educativas mercadológicas. A esse respeito, o autor explica que:

Tem-se, assim, um ensino instrumental subordinado a objetivos de competências medido por testes, valorizados muito mais pelos especialistas em avaliação em larga escala do que pelos professores. Excluem-se, assim, os conhecimentos significativos e os processos de ensino-aprendizagem que podem promover e ampliar os processos psíquicos superiores. A outra face das políticas para a escola é a atenção para a diversidade social, que leva a flexibilizar o currículo e propiciar um ensino na medida das diferenças individuais e sociais. (LIBÂNEO, 2016a, p. 318).

Os elementos da qualidade pedagógica e a didática da formação e do ensino dos estudantes ficam em segundo plano, prejudicando o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais por meio desse conhecimento, sobretudo, dos mais pobres, que não têm outras oportunidades de desenvolvimento intelectual e cultural (LIBÂNEO, 2014).

Nas disputas ideológicas no terreno das finalidades educativas, a concepção neoliberal é hegemônica e impõe como finalidade educativa a preparação de força de trabalho disciplinada, associada à obtenção de rudimentos de cidadania, bem como a preparação para a iniciativa e o empreendedorismo. Assim, o papel social da educação escolar é potencializar as capacidades dos estudantes para se inserirem na economia, contribuindo simultaneamente para amenizar problemas que podem se tornar obstáculos à expansão econômica capitalista global. O cumprimento dessas finalidades se exerce também por sistemas de avaliação, cujos resultados são utilizados para produzir formas de controle do trabalho das escolas e dos professores. As funções da escola tornam-se restritas a objetivos utilitários e suas funções de instituição formativa ficam apagadas (EVANGELISTA, 2013).

Desse modo, cada vez mais, a educação tende a se limitar a ofertar aos alunos o que é considerado básico. Como observa Freitas (2011), as políticas de avaliação da educação valorizam a medida de habilidades básicas. Assim, não se preocupam em avaliar o desenvolvimento conceitual dos estudantes em um alto nível intelectual, científico, técnico, ético, cultural e político, abrangendo conhecimentos mais amplos não ligados à atividade laboral no mercado econômico neoliberal. Esse tipo de avaliação serve como mecanismo que faz com que os currículos se adaptem ao básico, limitando a formação da juventude a conhecimentos de certas áreas, com o pressuposto de que, no futuro, o indivíduo avançará a outros patamares de aprendizagem e formação.

Entretanto, como se sabe, nem todos terão oportunidade futuras de formação e, mesmo os que a tiverem, obterão uma formação, cada vez mais, focada ao atendimento dos padrões de desempenho determinado pelo mercado, tornando-se um componente do capital humano.

Em uma concepção contrária, Charlot (2005) rejeita a educação organizada para servir prioritariamente à lógica econômica, preparando estudantes apenas para o mercado de trabalho. Para esse autor, a visão de educação emanada dos organismos internacionais gera o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação. O autor afirma que esse tipo de educação tem seu estatuto reduzido “ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo”, o que ameaça o ser humano “em seu universalismo, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (CHARLOT, 2005, p. 143).

Constata-se, assim, que as atuais políticas públicas para a educação, no Brasil, tendem a diluir a centralidade da escola e do seu papel de formação cultural e científica dos estudantes, seja pelo aligeiramento do currículo, conferindo a ele um caráter fortemente instrumental de preparação dos estudantes como força de trabalho, seja convertendo a escola em um lugar indiferenciado, sem identidade. Assim, ela é destituída da sua função de prover a escolarização e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes (LIBÂNEO, 2016a).

Ball (1994) contribui para se compreender que as políticas públicas educacionais não são implementadas de forma linear, pois resultam de um amálgama de interesses e proposições de organizações, grupos sociais e culturais, empreendimentos privados e públicos, comunidades acadêmica e escolar, associações, partidos políticos, dentre outros. Desse modo, no jogo de forças para definir as finalidades educativas, sempre se fazem presentes diversas concepções e não apenas a concepção neoliberal hegemônica.

Coraggio (1996) considera que não há unanimidade entre os técnicos do Banco Mundial quanto às orientações das políticas para a educação, o que cria margens para a reavaliação de programas e projetos. Assim, os políticos, os intelectuais e os técnicos nacionais passam a poder exercer uma parte importante da responsabilidade na definição de políticas educacionais a serem adotadas. Os educadores e todos os que assumem uma concepção democrática e emancipatória de educação, com uma consciência crítica e profissional, podem contribuir para a

construção de mudanças nas políticas propostas ou impostas pelos organismos multilaterais.

Para Lenoir (2013), uma visão crítica das finalidades educativas e das políticas educacionais busca evitar a subordinação da educação às leis do mercado e à visão utilitarista do ensino, pois ele defende uma formação emancipatória do ser humano. Essa é uma educação em que qualidade equivale a promover oportunidades amplas de conhecimentos para os estudantes em várias áreas do saber, com perspectivas de formação de uma personalidade integral e não apenas alinhada a competências laborais.

Young (2007) defende que, para ser relevante, o conhecimento escolar precisa se caracterizar como um conhecimento poderoso, que supera os conhecimentos que os alunos já possuem e contribui para que transformem suas capacidades em diversos âmbitos da vida, principalmente, para a superação de suas próprias condições de vida. Essa é, como afirmam Pacheco e Marques (2014), uma finalidade de educação plena, não afeita à aprendizagem mecanicista, que enaltece o papel e o trabalho do professor para elevar e ampliar o conhecimento dos alunos.

De acordo com Libâneo (2012, 2014), os educadores brasileiros, que apresentam uma concepção sociocrítica, optam pela luta por uma escola pública obrigatória e gratuita para toda a população, preparada para acolher a diversidade, em suas expressões econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas. Para Libâneo (2016a), a educação deve ser oferecida por meio de um currículo que cumpre a finalidade de formação cultural e científica dos estudantes e que seja, ao mesmo tempo, conecta com os conhecimentos científicos, culturais, técnicos, éticos e políticos, com as práticas socioculturais da vida cotidiana.

Libâneo (2016a) considera a educação escolar como uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social. Por isso, nela devem ser assegurados os meios de apropriação dos saberes sistematizados social e historicamente, pois eles são a base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e da formação da personalidade dos estudantes.

Na educação escolar, da qual o autor fala, o ensino e a aprendizagem são atividades social e culturalmente mediadas. Essa é uma escola que considera os alunos como seres humanos concretos, motivo pelo qual ela busca ligar os conhecimentos a serem aprendidos com os conhecimentos presentes nas práticas

socioculturais e institucionais, em que os alunos estão inseridos, como a família, o trabalho, as organizações e os movimentos sociais, as práticas religiosas etc. Nesta orientação, o autor assume o referencial da teoria histórico-cultural, expresso na obra de Vygotsky e de outros teóricos que seguem esta teoria (LIBÂNEO, 2016a).

Fundamentando-se nessa concepção, o autor acredita que se chegará ao reconhecimento de que o que confere qualidade ou não à educação são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, a aprendizagem que promove o desenvolvimento amplo dos alunos. Ele, então, propõe uma pauta comum de luta dos educadores em face do jogo de forças em âmbito internacional para influenciar as finalidades educativas:

- 1) mobilização da consciência social e política coletiva para responder à pergunta: para que serve a educação e a instituição escolar?
- 2) reiterar a importância do papel da educação e do ensino no desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade dos alunos, contrariamente à banalização e à instrumentalização dos currículos e das práticas pedagógicas para atender expectativas neoliberais e mercadológicas;
- 3) atenção e intervenção decisiva na infraestrutura física e de equipamentos, formas de gestão pedagógica e curricular, metodologias de ensino, promovendo condições de ensino para a melhor aprendizagem. Todavia, é necessário estar atento para não cair na armadilha neoliberal da responsabilização da escola e dos professores pelos resultados do desempenho escolar dos alunos, desconsiderando as condições concretas que influenciam na aprendizagem, tanto as condições escolares como as do próprio aluno;
- 4) maior atenção aos professores, quanto ao salário, à carreira, às condições de trabalho, à formação profissional; devem ser assegurados a todos os professores o domínio dos conhecimentos que ensinam e, também, elementos de uma cultura geral ampla; a formação de professores à distância e em massa não pode ser aceita a não ser como recurso complementar de formação;
- 5) ampliação dos estudos e discussões sobre finalidades educativas escolares com o propósito de contribuir para a formulação de critérios bem definidos de qualidade de ensino e de qual deve ser o projeto formativo a

oferecer à juventude, para uma educação que recusa as influências nefastas dos organismos internacionais.

Ao considerar este referencial teórico sobre finalidades educativas para se discutir a formação de enfermeiros, compreende-se que, historicamente, a educação de enfermeiros sempre foi norteadada por visões filosóficas, valores e posições político-ideológicas que, por sua vez, influenciaram e influenciam o caráter dado à formação deste profissional.

Sob a premissa de que a formação de enfermeiros deve assumir como finalidade principal formar indivíduos capazes de transformar a realidade social na qual se inserem, é evidente a necessidade de interação entre as áreas da educação e saúde para a formação deste profissional, uma vez que são vários os fatores que direcionam e influenciam essa formação. É premente agregar a essa formação o pensamento crítico em relação à realidade da saúde e da educação como direitos humanos essenciais para a sociedade (OLIVEIRA, 2019).

Para tal propósito, é essencial compreender quais devem ser as finalidades da formação de enfermeiros, considerando o contexto brasileiro do século em que vivemos e as tendências internacionais das influências sobre a educação brasileira. Para isso, é necessária, também, a compreensão, ainda que de forma abreviada, do desenvolvimento histórico da formação do enfermeiro. Este é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Falar sobre a educação em Enfermagem demanda retomar o processo histórico-social de sua constituição, compreendo-o de forma dialética, marcado por contradições que originaram tanto conquistas como retrocessos. No contexto brasileiro, a enfermagem enquanto campo científico e intelectual cujo objeto é o cuidado humano, vem sofrendo mudanças no intuito de atender necessidades e demandas, geradas pela sociedade, em diferentes contextos e épocas. Todo esse porvir histórico inclui a formação profissional da área, em particular a formação de enfermeiros. Neste capítulo, almeja-se retratar brevemente o desenvolvimento histórico da enfermagem e, no seu bojo, a constituição da formação de enfermeiros.

2.1 A evolução histórica da Enfermagem no contexto mundial

No desenvolvimento histórico da enfermagem, vemos sua construção vinculada ao sistema político, ideológico, econômico e social. Portanto, a história da enfermagem e sua criação enquanto uma prática social da humanidade, permitem entender como foram sendo definidas as finalidades educativas da formação do enfermeiro em diferentes contextos históricos. Para compreender esse vínculo social e histórico, é preciso compreender os diferentes períodos do desenvolvimento da enfermagem.

Em um período pré-moderno de desenvolvimento histórico, cuidar dos doentes era tarefa de feiticeiros, sacerdotes e mulheres, dotadas de aptidão e conhecimentos rudimentares sobre ervas e preparo de remédios. Paradoxalmente, já nesse período, os hindus exigiam certas qualidades daqueles que pretendiam cuidar de doentes, tais como asseio, habilidade, inteligência, pureza e dedicação (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 2008).

A partir do aparecimento das ordens religiosas e em razão da forte movimentação cristã que movia as mulheres para a caridade, a proteção e a assistência aos enfermos, a enfermagem começou a se configurar como prática leiga e ainda sem conexão com o conhecimento científico (CARLOS; GERMANO, 2011). O ensino era essencialmente prático, assistemático, desenvolvido em

orfanatos, residências e hospitais. O cuidado era praticado majoritariamente por mulheres marginalizadas e discriminadas dentro de um sistema social em que a mulher era direcionada apenas às funções domésticas (GEOVANINI *et al.*, 2010).

Por conseguinte, com a decadência do feudalismo a partir do final do século XV e o início do capitalismo, as doenças se tornaram uma ameaça para as forças produtivas, havendo precisão de uma força de trabalho de Enfermagem. Dentro desse cenário de transformações epidemiológicas, sociais e culturais, Borges *et al.* (2000) retratam que, no período de 1860, fundou-se a Escola de Enfermagem Nightingale no Hospital Saint Thomas, situado em Londres. A escola despontou a partir da carência de capacitação de pessoas para oferecer assistência de enfermagem e para disciplinar a conduta das enfermeiras. Era característica de a escola classificar, no ingresso inicial, como *lady-nurses* as estudantes advindas de famílias nobres, às quais custeavam seus estudos, e as *nurses*, de classe inferior, eram aquelas que estudavam gratuitamente, mas compensavam com um ano de trabalho gratuito no hospital após o término do curso. No século XIX, despontou Florence Nightingale que, além da escola, implantou a divisão técnica do trabalho de enfermagem, desenvolveu o primeiro modelo de assistência de enfermagem por meio da sistematização do trabalho, além de contribuir com o desenvolvimento da saúde pública (BORGES *et al.*, 2000).

O modelo desenvolvido por Florence, embora com a intenção de projetar a enfermagem como profissão, já continha interesses de realidades políticas de cunho capitalista emergente, advindos do próprio contexto social e econômico da Inglaterra daquela época. Destaca-se, nesse período, a Guerra contra a Crimeia, quando Nightingale foi convidada a colaborar no atendimento aos militares feridos e seu trabalho resultou na diminuição da mortalidade (GEOVANINI *et al.*, 2010).

Fazendo parte da elite econômica e social e amparada pelo poder político, Florence – que já possuía algum conhecimento de Enfermagem, adquirido com as diaconisas de Kaiserwerth e que, segundo a historiografia, era portadora de grande aptidão vocacional, para tratar doentes – foi precursora dessa nova Enfermagem que, como a Medicina, encontrava-se vinculada à política e à ideologia da sociedade capitalista (GEOVANINI *et al.*, 2010, p. 63).

Essa experiência impulsionou Florence a buscar reconstruir um novo perfil profissional de enfermeiros. O foco principal de sua empreitada fundamentava-se na compreensão de que a enfermagem não deveria se restringir a ser mão de obra, mas ela visava um aprofundamento em educação e pesquisa para essa profissão.

Dessa forma, instituiu-se pensar em uma formação profissional com finalidades científicas e com a categorização da equipe de enfermagem. Porém, isso foi realizado de forma adaptada aos princípios impostos pela realidade social da época, que se realizou por meio da fragmentação das tarefas relacionadas ao cuidado. A Enfermagem Moderna adveio da escola fundada por Florence Nightingale, que permutou as práticas empíricas e sem base teórica, por uma prática estruturada e guiada por conhecimento profissional (NASCIMENTO; AMORIM, 2013).

A resultante desse processo seguiu para a definição da categoria “Ladies”, para desempenhar funções de ensino e de supervisão do cuidado de enfermagem (trabalho intelectual), e “Nurses”, para executar tarefas diretas de cuidado (trabalho manual). A concepção de formação de Nightingale, que era o treinamento baseado em disciplina, originou também o processo de subordinação, submissão e disciplinarização da enfermagem, ainda hoje não superado (SOUZA *et al.*, 2006).

Florence, nessa perspectiva, destaca-se como a interlocutora principal do conhecimento da enfermagem moderna. Ela estabeleceu o conhecimento em enfermagem com base em práticas profissionais de enfermeiras e médicos contemporâneos ao seu contexto, buscando conhecimentos em diferentes lugares e traduzindo vários estilos de pensamentos. Desse modo, formulou um estilo de pensamento e prática permeado por atividades normativas, expressas no treinamento profissional, como rigidez da disciplina (moral, espacial, corporal) e obediência à hierarquia. Fundou um saber baseado em conhecimentos da área médica, mas também das ciências sociais e comportamentais. Formulou práticas provenientes do cuidado ao paciente e da administração dos hospitais (BACKES, 1999).

A característica definida para a Enfermagem moderna, de colaboração com a medicina, exigia uma maior complexidade, uma vez que a medicina crescia gradativamente e exigia de seus colaboradores uma capacidade e competência intelectual aguçada. Entretanto, o vínculo entre o saber de enfermagem e o saber médico caracterizou-se como uma situação de dominação, subordinação e dependência da prática de enfermagem à prática médica (CARLOS; GERMANO, 2011).

O modelo hospitalar foi fortemente direcionado para a medicina e a enfermagem pelo sistema Nightingale, que era alicerçado no modelo vocacional. Esse modelo chegou aos Estados Unidos por volta de 1873, e ele era voltado para a

criação de normas, manuais técnicos e rotinas dentro do dia a dia hospitalar. A enfermagem foi se deslocando do cuidado do paciente para a execução desse tipo de tarefa (ALMEIDA; ROCHA, 1989).

Esse modelo entou por duradouro tempo na idealização da enfermagem. Todavia, na década de 1950, o sistema nightingaleano de ensino estendeu-se por vários países, como os Estados Unidos, que, por sua vez, influenciou na implantação do ensino sistematizado da Enfermagem no Brasil, como destacam Medeiros, Tipple e Munari (2008).

A enfermagem movimentou-se em direção aos princípios científicos, com o objetivo de atingir a dimensão intelectual do seu trabalho e também caracterizou o marco do trabalho em equipe. Desde 1960, a enfermagem principiou a fase de avanço de um corpo singular de conhecimentos, instituindo teorias para alicerçar a atuação profissional (SOUZA *et al.*, 2006). Assim, pode-se considerar que, nas finalidades educativas da formação de enfermeiros, passou-se a buscar por se distinguir do modelo médico.

2.2 Breves considerações sobre o desenvolvimento da Enfermagem e da formação de enfermeiros no Brasil

No Brasil, no contexto do exercício da Enfermagem de forma empírica, no período anterior ao da colonização, eram os pajés que direcionavam os cuidados de saúde aos doentes e, logo após o período colonial, entre os séculos XVI e XIX, eram os jesuítas, as irmãs de caridade, os leigos e escravos que prestavam a assistência a quem necessitava desses cuidados. O ensino da Enfermagem ocorria, sobretudo, de forma empírica (CARLOS; GERMANO, 2011; KLETEMBERG; SIQUEIRA, 2003).

A organização da Enfermagem na sociedade brasileira começa no período colonial e vai até o final do século XIX. A profissão surgiu como uma simples prestação de cuidados aos doentes, realizada por um grupo formado, na sua maioria, por escravos que, nesta época, trabalhavam nos domicílios. Desde o princípio da colonização, foi incluída a abertura das Casas de Misericórdia, que tiveram origem em Portugal. Essa enfermagem praticada por leigos, desprovida de conhecimentos formais, baseada em práticas empíricas, cercada de rituais e que concebe a doença como um castigo dos deuses aos desobedientes, é considerada como pré-profissional (SILVA, 1986).

Medeiros, Tipple e Munari (2008) descrevem que, com a precariedade das cidades portuárias em 1920, a alta ocorrência de doenças dizimava a população brasileira, que padecia com tuberculose, febre amarela e cólera. Isso levou o governo republicano a delinear os primeiros passos para a elaboração de uma política sanitária.

Por volta de 1923, fundou-se a Escola de Enfermagem Anna Nery, que se constituiu como uma tradição no cenário educacional da enfermagem brasileira. Naquele contexto, o país passava por intensa urbanização, com um contingente populacional em extremo crescimento, o que repercutia no crescimento dos problemas de saúde pública. A Escola Anna Nery, em 1933, passou a ser vista como um instituto anexo à universidade do Brasil. Em 1945, ela se firmou como Ensino Superior em Enfermagem, definida como modelo Anna Nery de ensino, sendo integrada à Universidade Federal do Rio de Janeiro e, com isso, adquiriu autonomia, logo após a Segunda Guerra Mundial (PAVA; NEVES, 2011).

Dessa forma, gerou uma demanda de atuação de enfermeiros e, para solucionar os dois principais problemas: a falta de pessoal capacitado, e a falta de uma escola moderna, foi então criada a escola, por meio de Carlos Chagas, que era Diretor Geral do Departamento Nacional de Saúde Pública. Ele tinha o intuito de melhorar as situações sanitárias e de saúde pública e viabilizou essa meta por meio da criação da escola de enfermeiras, que sucessivamente resultou na Escola de Enfermagem Anna Nery (SENA *et al.*, 2008). No contexto da origem da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), Silva (1986) destaca a busca em compreender os dilemas da saúde pública de um país pobre, implantando um paradigma de escolarização de país desenvolvido, ao se estruturar a Escola no modelo nightingaleano. Outro aspecto apontado pela autora é o fato de que, enquanto nos Estados Unidos as escolas de Enfermagem procuravam compor uma mão de obra para o mercado, no Brasil, o foco era atender aos objetivos de serviços públicos de saúde do governo.

Desse modo, ao fundamentar a Escola no modelo e nas finalidades educativas de acordo com a proposta de Florence Nightingale, o Brasil assumia um projeto formativo que tinha como cerne a concepção de que enfermeiras eram preparadas para executar tarefas com maior nível de complexidade intelectual, relacionadas com a classe social à qual pertenciam, ou seja, com status social mais

elevado (GEOVANINI *et al.*, 2010). Fato contraditório para nosso contexto, que necessitava suprir necessidades relacionadas à saúde pública básica.

Conforme os autores Carlos e Germano (2011), o ensino da Escola de Enfermagem Anna Nery pautava-se pelos estudos de anatomia, química, filosofia, abreviações latinas e técnicas. Suas alunas eram selecionadas sobre o ponto de vista moral, físico, intelectual e de aptidões. Também era critério serem jovens e educadas. Havia dois tipos de formação: as *nurses*, cujas alunas pertenciam às camadas menos favorecidas e tinham seus estudos financiados pela Fundação Nightingale. Elas se destinavam aos serviços práticos; e as *ladies-nurses*, oriundas das camadas socialmente privilegiadas, eram preparadas para as atividades de supervisão e ensino, ocupando espaços de liderança.

Kletemberg e Siqueira (2003) caracterizam que a maioria das disciplinas ensinadas era monopolizada por médicos que detinham um poder hierárquico de controle contínuo, direcionado na visão do diretor hospitalar, independente do fato de que as enfermeiras no Brasil, estivessem ajudando na implementação do processo de trabalho, elas mantinham atribuições somente na supervisão das práticas. A Enfermagem permanecia sem autonomia, trazendo já um marco de desvalorização na sua trajetória.

As grandes mudanças sociais, decorrentes do desenvolvimento do sistema capitalista e da rápida escalada industrial do Brasil, geraram o crescimento desordenado dos centros urbanos, com a proliferação de favelas e cortiços. Esse quadro desencadeou uma série de problemas, como desnutrição e falta de saneamento básico. O processo de industrialização consolidado deu lugar à tecnologia hospitalar e à indústria farmacêutica, que privilegiavam a medicina curativa, tendo o hospital como principal referência, passando a ser o novo paradigma do processo saúde – doença (SILVA, 1986).

A composição heterogênea da Enfermagem brasileira foi historicamente sustentada pelo sistema de formação que, para atender às necessidades do mercado de trabalho, reforçou a fragmentação e a subdivisão do trabalho nesta profissão. Majoritariamente, a formação passou a ser de técnicos de enfermagem, seguidos dos auxiliares e dos enfermeiros (GEOVANINI *et al.*, 2010).

Melo (1986) discorre sobre a divisão da enfermagem e acentua que houve, então, maior cunho político e econômico no processo de trabalho da profissão, favorecendo o menor custo de mão de obra pela distribuição do trabalho em classes

sociais distintas, tecnicamente e intelectualmente. A divisão social do trabalho na enfermagem, já presente desde o início no Brasil, por meio do modelo da Escola Ana Nery, desenvolveu-se mais no decorrer do século XX, quando o avanço tecnológico e as políticas de saúde sob o interesse capitalista ampliaram essa divisão em auxiliar em enfermagem, técnico de enfermagem e enfermeiro.

No cenário do processo de trabalho, Kletemberg *et al.* (2010) destacam como importante a regulamentação da enfermagem por meio da aprovação da Lei 7.498, de 25 de junho de 1986, que regulamentou a prescrição de enfermagem e a consulta de enfermagem como atribuições privativas do enfermeiro, delimitou e esclareceu um limite entre as atividades exercidas pelos profissionais da Enfermagem. De fato, essa lei trouxe certo desenvolvimento na autonomia profissional, esclarecimento na definição de papéis e um entendimento da sistematização da assistência de enfermagem como eixo das atividades privativas da enfermeira.

Ainda como parte dessa Lei, ficaram determinadas, como competência do técnico de enfermagem, as atividades que envolviam orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação da assistência de enfermagem. Para auxiliá-lo, a lei determinou que o profissional deveria exercer atividades de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços auxiliares de enfermagem sob supervisão, bem como a participação nas atividades de execução simples (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

Por outro lado, essa configuração da classe da enfermagem combinada a sua falta de esclarecimento político, resultou em desvalorização da profissão, contribuindo para diminuir ainda mais o *status* profissional e o poder de negociação da categoria, na defesa de suas necessidades e interesses (GEOVANINI *et al.*, 2010). Essa condição permaneceu por todo o século XX e segue na atualidade.

Um marco primordial para a saúde em nosso país foi a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da promulgação da nova Constituição Brasileira, em 1988, e das Leis Orgânicas da Saúde em 1990, que desencadeou debates sobre novas formas de expor o processo saúde-doença, dentro de um âmbito sócio-histórico-político-econômico (SOUZA *et al.*, 2006). Na enfermagem, houve repercussões político-ideológicas que contribuíram para desenvolver uma visão mais crítica sobre sua condição histórica e seu papel na sociedade a ser exercido por meio do cuidado.

Santos *et al.* (2014) apontam que, simultaneamente, houve crescimento científico e intelectual da área, por meio da instituição de cursos de mestrado e de doutorado, a partir da década de 1980. Desse modo, houve um impulso teórico, metodológico e político que criou condições para a enfermagem passar a ocupar importantes espaços dentro dos sistemas de saúde nos níveis, local, regional e nacional, desempenhando protagonismo na formulação de políticas de saúde e de formação de seus profissionais.

Já na década de 1990, com o novo governo, privilegiou-se o modelo político neoliberal, que levou o país à pior crise social de sua história e ao deterioramento das condições de vida e de saúde da população brasileira. A enfermagem, nesse contexto, ocupou duas posições distintas: grande número de enfermeiros procurou a especialização para atender às expectativas médico-hospitalares, e um número mais reduzido de enfermeiros buscou o resgate da saúde pública, empreendendo esforços quase individuais em prol desse objetivo (BORGES *et al.*, 2000).

Paralelamente, a perspectiva do SUS e seus princípios de uma nova forma de implementação de ideias, como a da atenção primária, trouxe a necessidade de adequação das diretrizes curriculares, tanto no aspecto assistencial como preventivo. Isso nos leva a compreender que as mudanças na profissão e na formação profissional de enfermeiros são influenciadas historicamente, tanto do ponto de vista externo como interno ao país, envolvendo sistemas políticos, sociais e educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem resultaram da necessidade de reformulação desses cursos, em face de mudanças no cenário da atuação profissional, como o crescimento da área privada e do padrão de assistência, assim como das condições internas de saúde do país. Essas mudanças abriram novos rumos de discussão para as políticas educacionais, dando ênfase numa formação fundamentada às necessidades de formar para atender a saúde de maneira integral e não apenas no modelo clínico (FERNADES; REBOUÇAS, 2013).

Conforme mencionam Bagnato e Rodrigues (2007), as influências dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, Unesco e Organização das Nações Unidas, atuam diretamente no processo educacional brasileiro, trazendo determinada tensão nas reformas educacionais, uma vez que se pautam em interesses financeiros do setor privado.

O desenvolvimento da enfermagem, atrelado ao desenvolvimento global, segundo Pava e Neves (2011), no período de 1994, avançou com mudança no currículo por mediação do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que propunham inovações para um currículo mínimo para a formação do enfermeiro. Essas inovações portaram aspectos, como a participação de todos os protagonistas envolvidos no processo de formação sob a coordenação da ABEn, alterando a proposta geral de formação.

Na nova proposição e estrutura curricular sugerida pela ABEn, de acordo com Santos *et al.* (2014), foi defendida a amplitude tanto da licenciatura quanto do bacharelado, o que não aconteceu, sendo que a formação do docente fora excluída da Lei, que definiu que a formação pedagógica fosse orientada por legislação própria. No tocante ao currículo definido por meio da Portaria nº 1.721/94, ele compôs:

Art. 3º Os currículos mínimos para os cursos de graduação em Enfermagem conterão as seguintes áreas temáticas nas quais estão incluídas matérias e disciplinas relativas às Ciências Biológicas e Humanas, a saber: § 1º - Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem: nesta área, compreendendo 25% da carga horária do curso, incluem-se conteúdos fundamentais das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas, obrigatoriamente: a) Ciências Biológicas: - Morfologia (Anatomia e Histologia); - Fisiologia (Fisiologia, Bioquímica, Farmacologia e Biofísica); - Patologia (Processos Patológicos Gerais, Parasitologia, Microbiologia e Imunologia); - Biologia (Citologia, Genética e Evolução, Embriologia). b) Ciências Humanas: - Antropologia Filosófica; - Sociologia; - Psicologia Aplicada à Saúde. § 2º - Fundamentos da Enfermagem: nesta área, compreendendo 25% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro e da Enfermagem, na assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo (em hospitais, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde), incluindo: - História da Enfermagem; - Exercício da Enfermagem (Deontologia, Ética Profissional e Legislação); - Epidemiologia; - Bioestatística; - Saúde Ambiental; - Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem; - Metodologia da Pesquisa. § 3º Assistência de Enfermagem: nesta área, compreendendo 35% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente e ao adulto, considerando o perfil epidemiológico e o quadro sanitário do País/Região/Estado, predominantemente sob a forma de estágio supervisionado em situações: Clínicas; Cirúrgicas; Psiquiátricas, Gineco-Obstétricas; Saúde Coletiva. § 4º Administração em Enfermagem: nesta área, compreendendo 15% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) de administração do processo de trabalho da Enfermagem e da assistência de Enfermagem, priorizando hospitais gerais e especializados de médio porte, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde. Art. 4º - Além do conteúdo teórico e prático desenvolvido ao longo da formação do enfermeiro, ficam os cursos de Enfermagem obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde. (BRASIL, 1994).

A respeito da lacuna na composição curricular deixada na formação para a docência, Germano (2003b) explica que muitos profissionais buscaram obtê-la em outra instância de ensino.

O destaque para essa Portaria nº 1.721/94 foi a promoção de debates e projetos, com o envolvimento de profissionais enfermeiros, docentes e discentes nas discussões. Esse foi um aspecto inovador nas questões éticas, políticas, técnica e científica, no que tange ao ensino, no campo da saúde, dentro dessa reforma curricular (GERMANO, 2003a).

A partir do ano de 2000, houve um crescimento desordenado das escolas de enfermagem, tanto de graduação, quanto de formação técnica. Isso acarretou a necessidade de reformulação no cenário da enfermagem, em relação a sua postura prática profissional com o propósito de atender às demandas atuais. Para esse fim, foi fundamental que a enfermagem reexaminasse múltiplos conceitos, colaborando para uma metodologia de mudança na profissão (SENA *et al.*, 2008).

Não se pode negar que, com a globalização econômica e as políticas neoliberais, ocorre interferência de organismos internacionais nos países periféricos, como é o caso do Brasil. Nesta prerrogativa, organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, subsidiam verbas para países em desenvolvimento, tanto na área de educação quanto de saúde. Esse investimento financeiro é condicionado a definições de políticas para setores como educação e saúde, que, em geral, são orientadas para o atendimento de critérios mercadológicos. Assim, torna-se um grande desafio manter um processo educativo com intuito de formar dentro de finalidades educativas que não sejam direcionadas apenas para o mercado de trabalho, com caráter fragmentado, tecnicista, alinhado a critérios de eficácia e economia dos sistemas de saúde e de educação, no qual o que mais importa é o custo financeiro.

Santos (2003) relata, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação em Enfermagem (DCNCGE), que houve um direcionamento para a criação de um Projeto Pedagógico que abrangesse as dimensões fundamentais para a formação do enfermeiro, pautada em competências e habilidades, conteúdos essenciais e indicadores de avaliação. Após modificações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior, a Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, apontou também para uma preocupação mais integral da formação do enfermeiro, com perfil generalista, humano, crítico e reflexivo, tendo como base o rigor científico.

Assim, pode-se compreender que, apesar da introdução da perspectiva da formação por competências, dando margem a uma visão empresarial e economicista, esse documento também refletiu uma visão mais progressista da formação em direção a uma visão mais integral do processo saúde-doença.

A resolução CNE/CES nº 03/2001 abrange o entendimento do processo saúde/doença do indivíduo, da família e da coletividade e elenca as características epidemiológicas, reconhecendo os determinantes sociais da saúde, na perspectiva de um cuidado integral e humanizado. Dessa forma, essa formação incorpora:

Art. 6º [...] I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem; II – Ciências Humanas e Sociais – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença; III - Ciências da Enfermagem - neste tópico de estudo, incluem-se: a) Fundamentos de Enfermagem: os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo; b) Assistência de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes socioculturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem; c) Administração de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de Enfermagem e da assistência de Enfermagem; e d) Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem. (BRASIL, 2001).

A interligação dos campos de educação e saúde, no processo formativo, reflete certa preocupação em assegurar o desenvolvimento de enfermeiros capazes de reconhecer, identificar e participar da realidade social em que atuam. Daí os enfoques reflexivo e crítico aparecerem como fundamentais para a transformações das realidades de saúde nas diversas partes do país.

Dadas as transformações e mudanças sociais, científicas, epidemiológicas e políticas que ocorreram no país, desde 2001, influenciando na mudança das necessidades sociais e repercutindo na demanda de mudanças na formação de

enfermeiros, a Associação Brasileira de Enfermagem, mais uma vez, liderou o processo de discussão e proposição de mudanças. Embora ainda não instituídas, por não terem sido aprovadas pelo Ministério da Educação, cabe aqui destacar alguns aspectos das novas Diretrizes.

Por meio da Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, encontra-se aprovado o Parecer Técnico nº 28/2018, que contém recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Este documento aguarda parecer final do Ministério da Educação.

O referido parecer considerou a proposta apresentada pela ABEn, de revisão dessas Diretrizes, os preceitos legais de criação e estruturação do SUS, a legislação sobre proteção aos grupos humanos expostos a vulnerabilidades programáticas, individuais e sociais, as políticas nacionais vigentes no campo da saúde, bem como no campo da educação com interface com a saúde. O documento apresenta, entre outras, as seguintes considerações (BRASIL, 2018):

- a formação da(o) enfermeira(o) deve ser pautada pelas necessidades sociais e é imprescindível a participação do SUS na regulação e acompanhamento do processo de formação;

- o trabalho em enfermagem/saúde possui caráter de inserção econômico-política junto à sociedade civil e ao Estado, o que põe o diálogo com a produção social da saúde como desafio para a formação do profissional;

- as DCN dos cursos da área de saúde estabelecem a formação desses profissionais à luz dos princípios do SUS, para o trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar, enfatizando a integralidade da atenção à saúde e as respostas às necessidades sociais em saúde;

- a formação para o SUS deve orientar-se para as necessidades de saúde das pessoas, grupos e populações, promovendo vivências e práticas respeitadas à garantia de direitos e da dignidade humana;

- para a garantia da segurança e resolubilidade dos serviços de saúde à população brasileira e, Conforme a Resolução CNS nº 515, de 7 de outubro de 2016, o CNS se posiciona contrário à autorização de curso de graduação da área da saúde, ministrado totalmente na modalidade Educação a Distância (EaD), dados os prejuízos que podem causar à qualidade da formação de profissionais de saúde, com riscos para a sociedade.

A Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho do Conselho Nacional de Saúde (CIRHRT/CNS) elaborou, por meio do Grupo de Trabalho - GT/DCN, recomendações para a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Entre elas, consta que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve desenvolver capacidades profissionais para mobilizar conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes que resultem em aptidão para a atuação profissional na produção de serviços de saúde nos âmbitos público, filantrópico e, privado. Para tanto, deve proporcionar vivências dos estudantes em unidades de saúde, em trabalho interprofissional, em atividades essenciais para a saúde de pessoas, grupos sociais e populações.

No Art. 3º, a Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, estabelece que as DCN/ENF definam os princípios, os fundamentos e as finalidades da formação de enfermeiros(as), balizando o desenvolvimento de competências conforme as dimensões e domínios de atuação profissional. E, no Parágrafo 1º deste mesmo artigo, descreve os princípios da formação tanto do bacharel em enfermagem quanto do bacharel em enfermagem com licenciatura:

- I - O Sistema Único de Saúde - SUS, como campo de atuação e exercício profissional, seja na esfera pública, filantrópica e ou privada, considerando as políticas públicas vigentes e o contexto social e sanitário do país.
- II - A saúde como direito social fundamental ao cidadão.
- III - A pessoa como ser indissociável nas dimensões biológica, psicológica, social, humana, cultural e espiritual.
- IV - A integralidade da atenção à saúde do ser humano, considerando-se as particularidades ambientais, atitudinais, sociais (classe social, geração, raça/cor, etnia, gênero, orientação sexual, identidade de gênero), políticas, econômicas e culturais, individuais e coletivas.
- V - A promoção da saúde, da qualidade de vida, do bem-estar, da prevenção, da recuperação, da redução de danos e a reabilitação como estratégia de atenção e cuidado em saúde.
- VI - Autonomia, rigor técnico-científico, atenção biopsicossocial e humanização nas ações em saúde, nas práticas baseadas em evidências e no cuidado à pessoa, como ação terapêutica da enfermagem no trabalho interprofissional da saúde e como objeto de estudo e de produção de cuidados no exercício profissional.
- VII - O tripé ensino-pesquisa-extensão em sua articulação teoria e prática, na integração ensino e serviço com participação social.
- VIII - Ética e bioética no exercício profissional, conforme os pressupostos éticos, políticos e normativo-legais.
- IX - Compromisso com as organizações da Enfermagem (entidades, organizações e autarquia), com os movimentos sociais e com o controle social do SUS. (BRASIL, 2018).

No Art. 6º, está expresso que o objeto do egresso do Curso de Graduação em Enfermagem é o cuidado de enfermagem, cujo foco recai em necessidades sociais em saúde, desde aquelas singulares da pessoa, como as de caráter coletivo.

Caracteriza a formação como generalista, humanista, crítica, reflexiva, política e ético-legal para o exercício das atividades de cuidado de enfermagem nos diversos níveis de atenção à saúde, com responsabilidade social, compromisso com a defesa da cidadania e da dignidade humana. Além disso, o enfermeiro egresso deverá estar apto para: atuação profissional em equipe de saúde, com competência, autonomia profissional, com conhecimento transversal e integral, em função da determinação social do processo saúde-doença; gestão de serviços de saúde e de enfermagem e gerência do cuidado de enfermagem; exercer a profissão, com rigor técnico, científico e intelectual, sob a orientação de princípios ético-legais e bioéticos; reconhecer e intervir no atendimento às necessidades de saúde e de doença, em contextos de complexidade, considerando com destaque o perfil epidemiológico e sociodemográfico nacional, mas enfatizando sua região de atuação (BRASIL, 2018).

No capítulo II, que trata dos marcos teórico e metodológico, o Art. 7º define que o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deve deixar explícitas as referências teóricas que fundamentam e norteiam seus princípios em relação aos seguintes campos: educação, saúde pública e coletiva, teoria social e política.

O Art. 8º estabelece claramente que a formação do(a) enfermeiro(a) tem como referência os princípios e diretrizes do SUS: acesso universal, equidade, integralidade, humanização, qualidade e efetividade da atenção à saúde, saúde como direito de cidadania. Desse modo, a Atenção Primária à Saúde - APS e as Redes de Atenção à Saúde – RAS, devem ser consideradas como eixos coordenadores e integradores da formação, sendo as prioridades definidas a partir da vulnerabilidade social e do risco à saúde e à vida.

O Art. 9º ressalta a orientação da formação de enfermeiros para as necessidades individuais e coletivas da população, respeitando as diversidades (subjetivas, biológicas, mentais, raça/cor, etnia, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geração, social, econômica, política, ambiental, cultural, ética, espiritual) e considerando integralmente a pluralidade humana e, ao mesmo tempo, a singularidade da pessoa, do grupo, da coletividade.

O Art. 10 destaca como princípio básico da educação em enfermagem o cuidado à vida humana e seu caráter de ação humanizada. Ao definir esse princípio, indica, no §3º, a concepção de ser humano: ser histórico, social e cultural, com necessidades complexas, com autonomia para conduzir sua vida e suas ações de

saúde. O §4º destaca a integralidade humana e as ações de cuidado, para o acolhimento e a humanização, com uma prática orientada pelos conceitos saúde, sociedade e trabalho.

O Art. 11 finaliza a explicitação dos marcos teórico e metodológico da formação, definindo que o processo educativo esteja fundamentado na educação emancipatória, crítica, culturalmente sensível, na aprendizagem significativa, na problematização da complexidade da vida, da saúde e do cuidado de enfermagem. Como princípios metodológicos orientadores da formação, define a interdisciplinaridade do conhecimento, a integralidade da formação, a interprofissionalidade das práticas e do trabalho em saúde (BRASIL, 2018).

O Capítulo III aponta como finalidade do Curso de Graduação em Enfermagem a sólida formação básica e o preparo para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício da profissão. Em seguida, aponta as seis áreas ou núcleos de competência do processo formativo: I - Cuidado de Enfermagem na Atenção à Saúde Humana; II - Gestão/Gerência do cuidado de enfermagem e dos serviços de enfermagem e saúde; III - Educação em Saúde; IV - Desenvolvimento Profissional em Enfermagem; V - Investigação/Pesquisa em Enfermagem e saúde; VI - Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem. A partir daí, são definidas as competências esperadas do enfermeiro egresso em cada área, totalizando 50 competências.

Pelo exposto, percebe-se que as novas DCN/Enfermagem buscam reafirmar como foco da formação do enfermeiro os princípios do SUS, o compromisso ético, político-social e cultural com a dignidade humana, a integralidade do cuidado, a humanização, a diversidade social e humana. Estabelecem claramente uma concepção filosófica e política de ser humano que apresenta cunho histórico-social e emancipatório, plural e complexo. É bastante relevante o fato de que a menção ao termo mercado de trabalho está secundarizada mediante a grande relevância dada às questões sociais, políticas, sociodemográficas e culturais, que se constituem como referência orientadora para a formação de enfermeiros. Nota-se, portanto, um avanço na compreensão crítica da formação desse profissional.

O Parágrafo 2º do Art. 3º define que a cada 5 anos as DCN/Enfermagem deverão ser revisadas. Todavia, lamentavelmente, esse processo encontra-se em atraso, uma vez que o documento não foi ainda definitivamente oficializado.

Essa breve consideração histórica do desenvolvimento da enfermagem mostra que ela não deve ser compreendida como resultado de esforços individuais, mas como fruto de relações econômicas, políticas, e ideológicas do campo da saúde com a sociedade, como já alertava Melo (1986). Da mesma forma, as finalidades da educação de enfermeiros devem ser compreendidas à luz dos antecedentes históricos da formação, resultantes da construção social e dos debates científicos, políticos e pedagógicos no interior da categoria.

Nesse sentido, Paviani (2001) refere que o sistema educacional encontra-se ligado a fenômenos sociais e históricos, afirmando às necessidades do mundo em que o indivíduo está imerso. Nesse panorama, diferentes visões de ser humano se refletem na forma como é planejada a educação. Sob esse entendimento, o autor observa que a “educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo” (PAVIANI, 2001, p. 29).

Em tempos de mudanças e divergências no sistema educacional e de saúde, surge a discussão das diretrizes curriculares para a formação de enfermeiros, em que a ABEn desempenha o papel de colaborar na proposição da educação para a Enfermagem no Brasil, destacando:

defesa da vida e do SUS; atendimento às necessidades sociais de saúde; integralidade e redes de atenção à saúde; integração ensino-serviço-gestão-comunidade; formação para o trabalho interprofissional; projetos pedagógicos e componentes curriculares coerentes com as necessidades sociais de saúde; metodologias que privilegiem a participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; protagonismo estudantil; comunicação em saúde e tecnologias da informação e comunicação; avaliação não só de conteúdos com caráter formativo emancipatório; pesquisas e tecnologias de interesse dos serviços e comunidades; formação presencial. (TEIXEIRA, 2017, p. 04).

Nessa perspectiva, ela também defende a aproximação entre teoria e prática, a integração dos enfermeiros da prática ao ensino, de modo a contribuir com o estágio supervisionado, com o atendimento de necessidades de saúde da população e dos princípios do SUS, e também fomentar a interdisciplinaridade. A ABEn posiciona-se pelo fortalecimento do ensino presencial que assegure uma formação de qualidade.

No entanto, apesar dos avanços concretizados na formação de enfermeiros, alguns desafios persistem, como a clareza sobre as finalidades de sua formação e, a partir daí, a organização do currículo dos cursos de graduação em Enfermagem para

a superação da perspectiva tecnicista, biologicista, pouco crítica, com pouca contribuição para o desenvolvimento subjetivo dos estudantes e a constituição de uma profissionalidade compromissada eticamente e politicamente com as necessidades de saúde da realidade brasileira. A percepção e o entendimento sobre as finalidades educativas da formação de enfermeiros podem contribuir para aprofundar a reflexão sobre os rumos da formação inicial, tendo em vista mudanças no projeto mais amplo da enfermagem no país, a superação de finalidades que não contribuem para a emancipação da profissão, para o avanço do sistema de saúde e para a atenção à população com qualidade científica, técnica e ética e o indispensável compromisso social.

Neste sentido, a presente pesquisa privilegia o conceito de finalidades educativas, apresentado por Lenoir (2013), buscando trazê-lo ao campo da formação de enfermeiros. Considera-se que, por sua clareza e abrangência, este conceito permitirá identificar como finalidades educativas de cunho cognitivo, normativo e utópico são consideradas para a formação de enfermeiros, além de outras.

Mediante o processo de Enfermagem, pretende-se, com a análise dos artigos acerca das finalidades educativas da formação de enfermeiros, apontar relações e contradições com o contexto social e as necessidades de atuação desse profissional neste momento histórico.

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO DOS ACHADOS NA LITERATURA

Apresentam-se, neste capítulo, os resultados da investigação e os caminhos percorridos da Revisão Integrativa que permitiu obtê-los. Com uma perspectiva dialética, busca-se responder à questão central: quais finalidades educativas devem orientar a formação de enfermeiros para atuarem neste século? Assim, busca-se atingir a objetivo geral da pesquisa: analisar o que a produção científica da área de enfermagem aponta acerca das finalidades educativas da formação de enfermeiros; bem como os objetivos específicos: descrever os tipos de finalidades educativas presentes nos artigos científicos acerca da formação de enfermeiros; analisar as contribuições e limites das finalidades educativas expressas nesses artigos para a formação de enfermeiros.

O presente capítulo inicia-se com a apresentação da metodologia utilizada, passando, em seguida, à apresentação dos dados e à análise que possibilitou chegar a tais resultados. Os resultados estão apresentados conforme as categorias do referencial teórico e outras criadas no decorrer da análise.

3.1 Desenho metodológico

A pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva, possibilitando o aprofundamento da análise sobre a relação entre finalidades educativas e desafios para a formação do enfermeiro na atualidade. A abordagem qualitativa, conforme Silva e Menezes (2005, p. 138), favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado.

[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

É peculiar da abordagem qualitativa uma relação dinâmica entre o mundo real e o indivíduo, isto é, uma conexão inseparável entre mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito, sendo que essa relação não pode ser traduzida em números. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se ocupa de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.

Trata-se de um tipo de pesquisa que trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro, e a partir, da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Portanto, a distinção entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade investigada é de natureza e não de escala hierárquica (MINAYO, 1994).

O objeto desta pesquisa, finalidades educativas da formação de enfermeiros para o século XXI, é de natureza qualitativa. Portanto, a abordagem qualitativa mostra-se adequada e suficiente para a investigação.

A pesquisa consistiu em uma revisão da literatura sobre finalidades educativas da formação de enfermeiros. O objetivo geral foi o de verificar se a literatura científica da área está abordando essa questão e quais finalidades educativas são expressas em relação à formação de enfermeiros. O propósito foi esboçar uma aproximação do tema e uma compreensão sobre o que está sendo expresso no campo da formação de enfermeiros, por meio das pesquisas e estudos sobre educação, formação e ensino de enfermeiros. O que se buscou verificar foi como o conceito finalidades educativas comparece na literatura científica, tendo em vista constituir um quadro geral das categorias de finalidades que podem ser identificadas, aprofundando-se a compreensão sobre como essa questão vem sendo analisada e quais finalidades são expressas.

A opção pela revisão integrativa foi motivada pelo fato de que ela é um procedimento adequado para se buscar a resposta para o problema nos termos em que foi formulado. Além disso, considerou-se ser um método que, de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 759) “[...] permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo”.

As autoras descrevem que este tipo de revisão da literatura consiste em desenvolver uma análise ampla da literatura que contribui para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, bem como sobre reflexões sobre a realização

de futuros estudos. Seu propósito inicial é a obtenção de um profundo entendimento sobre determinado fenômeno com base em estudos anteriores sobre o mesmo.

Para Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão integrativa permite ao pesquisador a aproximação do problema que deseja investigar, elaborando um panorama acerca da produção científica sobre ele e conhecendo sua evolução ao longo do tempo. Essas autoras apontam que a combinação do conhecimento empírico e teórico viabiliza maior possibilidade de análise de dados relacionados à definição de conceitos, à identificação de lacunas, à revisão de teorias e ainda à análise metodológica de um determinado tema.

Seguindo-se a compreensão de Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa da literatura foi realizada em seis etapas: 1) escolha e definição do tema; 2) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos / amostragem ou busca na literatura; 3) definição de informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos; 4) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; 5) interpretação dos resultados e 6) apresentação da revisão/ síntese do conhecimento.

A questão norteadora determinada para esta revisão foi: **quais são as finalidades educativas da formação de enfermeiros neste século?** Assim, partiu-se para a busca de estudos e pesquisas abordando a temática. Neste estudo, não foi possível utilizar a estratégia de busca (PICO/PICOT), pois, quando se utilizava esse tipo de estratégia, a busca se tornava limitada.

3.1.1 Amostragem a partir dos critérios de inclusão e exclusão

As buscas dos estudos e pesquisas foram realizadas via internet no período de agosto 2018 a março 2019. O objetivo foi explorar artigos em periódicos publicados no idioma português, espanhol e inglês, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes); Scientific Electronic Library Online (SCIELO); National Library of Medicine National Institutes of Health (MEDLINE/ PUBMED); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). A seguir, apresentam-se as estratégias de buscas realizadas nas diversas bases de dados (Quadro 2).

Quadro 2 – Estratégias de busca no Portal de Periódicos da Capes e Bases de Dados SCIELO, PubMed e LILACS

| Base de dados | Estratégia de busca | Publicações identificadas |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| CAPEs | <i>Enfermeiros OR Finalidades Educativas OR Formação Enfermeiro OR Formação educativa Enfermagem na busca avançada</i> | 26 |
| SCIELO | <i>Nurse OR (training of the nurse) OR (educational training in nursing) AND (nursing teaching) OR (teaching in the training of the nurse)</i> | 15 |
| PUBMED | <i>Nurse OR (education, nursing) OR education, higner) OR higner education institutions) AND educational purposes) AND training of nurses</i> | 06 |
| LILACS | <i>(tw:(training of nurses) OR (tw:(educational training in nursing) AND (tw:(nursing education)) AND (tw:(teaching in the training of nurses)</i> | 11 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a busca de artigos, foram utilizados os descritores não controlados delimitados de acordo com cada base de dados. As estratégias de busca foram distintas para cada uma das bases, pois, ao se utilizar o termo “finalidades educativas”, não se encontrava assuntos relacionados à temática das finalidades educativas na formação do Enfermeiro. Assim, cada base permaneceu com buscas distintas conforme suas peculiaridades. Em todas foram empregados operadores booleanos “OR e END”.

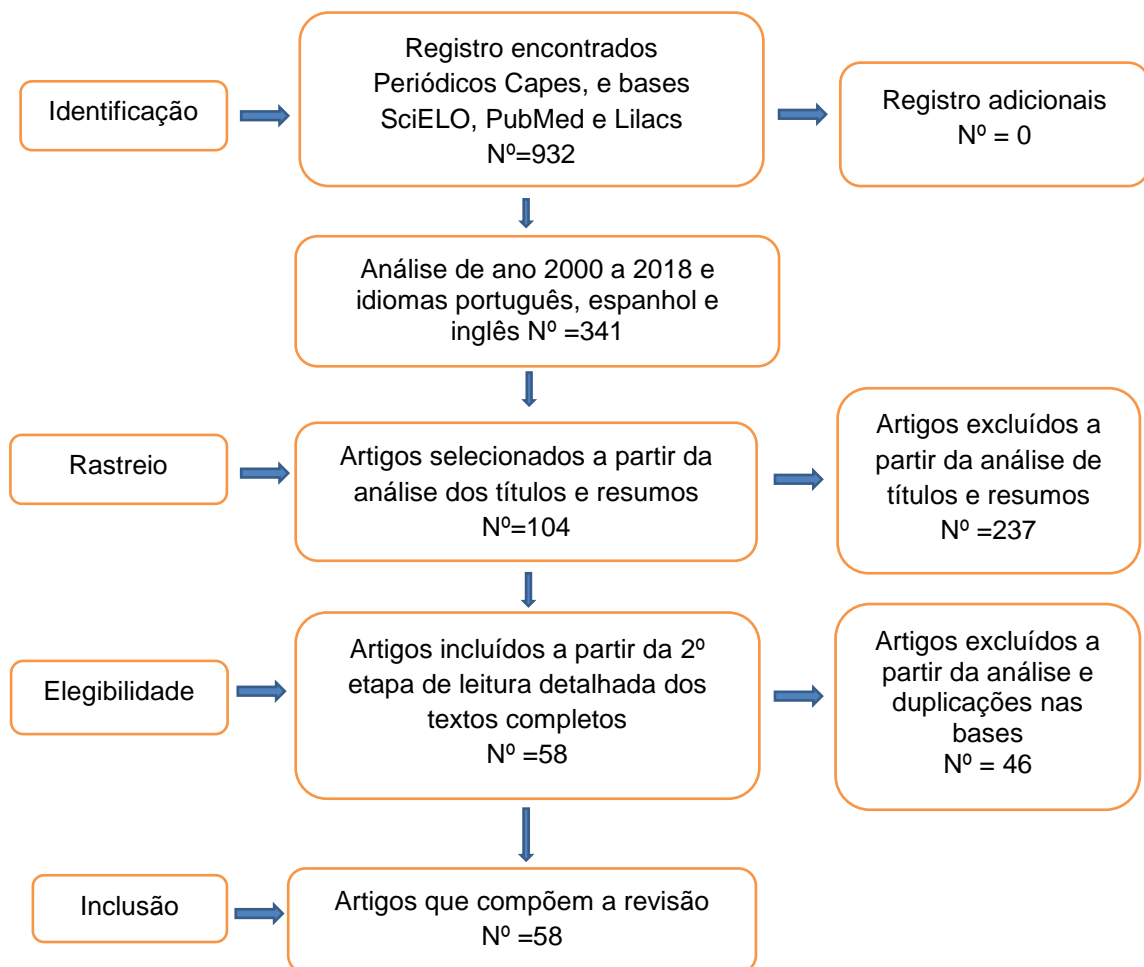
O fato de que a busca com o uso da expressão finalidades educativas retornou resultados limitados, pode ter ocorrido por se tratar de um tema ainda não explorado no campo de conhecimento específico da enfermagem. Quando utilizada a palavra-chave “Finalidades Educativas”, não houve achados de publicações diretamente relacionados ao que se buscava. Assim, ampliou-se os descritores para “formação do enfermeiro”, “ensino de enfermagem”, “docência na formação do enfermeiro”, “formação educativa enfermagem”.

Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos, publicados em revistas científicas da área de enfermagem, foram: tratar do tema relacionado; disponibilizar o texto completo do artigo; estar publicado nos idiomas português, ou inglês, ou espanhol; ter sido publicado no período de 2000 a 2018. Os critérios de exclusão foram: repetição (duplicação) do artigo nas diferentes bases de dados; artigos que fugiram à temática; artigos publicados fora do período de 2000 a 2018. A definição do ano 2000 como corte inicial da busca levou em conta o fato de que naquele ano já havia estudos sobre a formação de enfermeiros impulsionados pela discussão que

já ocorria desde o final dos anos 1990. Como a busca de artigos foi realizada no ano de 2018, o recorte final recaiu neste ano.

Na primeira aplicação dos descritores, houve retorno de 932 artigos. Destes, foram selecionados 341 artigos de acordo com o ano de publicação de 2000 a 2018 e idioma português, espanhol, inglês. Em seguida, os artigos foram lidos atentamente, na íntegra, o que permitiu refinar a seleção para 104 artigos. Destes, foram identificados 46 artigos duplicados nas bases de dados e, portanto, eliminados. Finalmente, após os critérios de inclusão e exclusão, elegeram-se 58 artigos com aderência à temática finalidades educativas da formação de enfermeiros. Uma síntese destes procedimentos é apresentada no fluxograma a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Fluxograma Prisma para seleção de artigos, Goiânia, 2018



Fonte: Galvão, Pansani e Harrad (2015).

3.1.2 Caracterização geral dos artigos

Neste tópico, são caracterizados 58 artigos científicos selecionados nas bases de dados consultadas. A seleção destes artigos abrangeu 3 (três) idiomas, português, inglês e espanhol, sendo a maioria em português. Eles são apresentados no quadro a seguir, no qual está indicado o periódico, o título do artigo, autores, tipo de pesquisa e ano da publicação (Quadro 3):

Quadro 3 – Distribuição dos artigos científicos abordando finalidades educativas da formação de enfermeiros

| Nº | Periódico ou Produção Científica | Título/ Autores | Tipo de pesquisa | Ano |
|----|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 01 | Revista Brasileira Enfermagem– REBEn | Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: algumas contribuições da abordagem gestáltica. Autoras: Elizabeth Esperidião e Denize B. Munari. | Qualitativo, descritivo exploratório | 2000 |
| 02 | Journal of Nursing Management | The nurse executive: challenges for the 21st century. Autores: M. Fedoruke e J. Pincombe. | Estudo Descritivo | 2000 |
| 03 | Revista Brasileira Enfermagem– REBEn | A cidadania e a ética como eixos norteadores da formação do enfermeiro. Autores: Rosenev Bellato e Maria Aparecida Munhoz Gaíva. | Descritivo exploratório | 2003 |
| 04 | Revista Latino Americana Enfermagem | A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Autoras: Mara Quaglio Chirelli e Silvana Matins Mishima. | Pesquisa Qualitativa | 2003 |
| 05 | Revista Brasileira Enfermagem– REBEn | Saberes práticos na formação do enfermeiro. Autoras: Luciana Guimarães Assad e Lígia de Oliveira Viana. | Estudo de caso, com abordagem qualitativa; a partir de entrevistas semiestruturadas | 2003 |
| 06 | Revista Brasileira Enfermagem– REBEn | Refletindo sobre o desafio da formação do profissional de saúde. Autoras: Maria Alves Barbosa; Virgínia Visconde Brasil, Ana Luiza Lima Sousa e Estelamaris Tronco Monego. | Estudo reflexivo, descritivo | 2003 |
| 07 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | Formação do enfermeiro buracos negros e pontos de luz. Autora: Joyce Maria Worschech Gabrielli. | Quantitativa, não experimental, tipo survey, de natureza descritiva | 2004 |

| Nº | Periódico ou Produção Científica | Título/ Autores | Tipo de pesquisa | Ano |
|----|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 08 | Revista Brasileira Enfermagem– REBEn | Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. Autora: Geralda Fortina dos Santos. | Estudo reflexivo, descritivo | 2004 |
| 09 | Revista Brasileira Enfermagem– REBEn | Formação do enfermeiro para o cuidado: reflexões da prática profissional. Autoras: Ana Célia Caetano de Souza, Maria José Matias Muniz Filha, Lúcia de Fátima da Silva, Ana Ruth Macedo Monteiro e Ana Virgílio Melo Fialho. | Estudo reflexivo | 2006 |
| 10 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. Autoras: Amarílis Schiavon Paschoal; Maria de Fátima Mantovani; Marineli Joaquim Méier. | Qualitativa | 2007 |
| 11 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | Promoção da saúde como decisão política para a formação do enfermeiro. Autoras: Kenia Lara da Silva; Roseni Rosângela de Sena; Maria Jose Cabral Grillo; Natalia de Cássia Horta; Priscila Malta Coelho Prado. | Descritivo-exploratório com abordagem qualitativa | 2007 |
| 12 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. Autoras: Joscélia Dumêt Fernandes, Darci de Oliveira Santa Rosa, Therezinha Teixeira Vieira, Dora Sadigursky. | Revisão teórica | 2008 |
| 13 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. Autoras: Kênia Lara Silva, Roseni Rosângela de Sena. | Estudo de caso, de abordagem qualitativa, aportado na dialética como referencial teórico-filosófico | 2008 |
| 14 | Revista Latino-am Enfermagem | A enfermagem na era da globalização: desafio para o século XXI. Autor: Alcione Leite da Silva. | Revisão bibliográfica | 2008 |
| 15 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | A constituição de competência na formação e na prática do enfermeiro em saúde mental. Autoras: Roselma Lucchese e Sônia Barros. | Pesquisa Qualitativa | 2009 |
| 16 | Revista Cogitare Enfermagem | O ensino da ética e da bioética no Processo de formação do enfermeiro frente às diretrizes curriculares nacionais. Autoras: Janieiry Lima de Araújo, Maria Salete Bessa Jorge, Consuelo Helena Aires de Freitas, Thereza Maria Magalhães Moreira. | Estudo bibliográfico na Biblioteca Virtual em Saúde e outros referenciais sobre o tema em questão | 2009 |
| 17 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. Autores: Vitor Nosow e Vilanice Alves de Araújo Püschel. | Pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa | 2009 |

| Nº | Periódico ou Produção Científica | Título/ Autores | Tipo de pesquisa | Ano |
|----|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------|
| 18 | Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn | Competências gerenciais na formação do enfermeiro. Autores: Daniela Campos de Andrade Lourenção e Gladys Amélia Véles Benito. | Qualitativa e análise de conteúdo | 2010 |
| 19 | Revista Brasileira de Enfermagem | Da gestão por competências às competências gerenciais do enfermeiro. Autoras: Patrícia de Oliveira Furukawa e Isabel Cristina Kowal Olm Cunha. | Revisão bibliográfica não estruturada | 2010 |
| 20 | Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn | Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. Autoras: Valéria Lamb Corbellini, Beatriz Regina Lara dos Santos, Beatriz Sebben Ojeda, Luiza Maria Gerhart, Olga Rosária Eidt, Sarah Ceolin Stein e Denise Teixeira de Mello. | Estudo qualitativo do tipo observacional. | 2010 |
| 21 | Escola Anna Nery | Opinião do graduando de enfermagem sobre a formação do enfermeiro para o SUS: uma análise da FAEN/UERN. Autores: Roberta Kaliny de Souza Costa e Francisco Arnoldo Nunes de Miranda. | Pesquisa do tipo exploratório-descritiva, com abordagem quantitativa | 2010 |
| 22 | Revista Trabalho, Educação e Saúde | Trabalho das enfermeiras-gerentes e a sua formação profissional. Autores: Ludmila Mourão Xavier-Gomes e Thiago Luis de Andrade Barbosa. | Estudo descritivo com abordagem qualitativa | 2011 |
| 23 | Revista Ciência e Cuidado | Hacia la consolidación de enfermeira en el siglo XXI. Autora: Glória Esperanza Zambrano- Plata. | Revisão Bibliográfica | 2011 |
| 24 | Revista Latino Americana Enfermagem | O ensino superior de enfermagem: implicações da formação profissional para o cuidado transpessoal. Autoras: Emanuelle Caires Dias Araújo Nunes, Luzia Wilma Santana da Silva e Eulina Patricia Oliveira Ramos Pires. | Estudo descritivo, com abordagem qualitativa. | 2011 |
| 25 | Revista Investimento, Educação e Enfermagem | Aspectos que facilitan o dificultan la formación del enfermero en atención primaria de salud. Autores: Livia Cozer Montenegro e Maria José Menezes Brito. | Estudo de caso, de abordagem qualitativa. | 2011 |
| 26 | Revista Gaúcha de Enfermagem | Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro na América Latina. Autores: Bruna Pedroso Canever; Marta Lenise do Prado; Vânia Marli Schubert Backes; Diana Coelho Gomes. | Revisão integrativa, com abordagem qualitativa | 2012 |
| 27 | Escola Anna Nery | Fragilidades, fortalezas e desafios na formação do enfermeiro. Autores: Jamila Geri Tomaschewski Barlem; Valéria Lerch Lunardi; Edison Luiz Devos Barlem et.al. | Qualitativa, do tipo exploratório descritiva | 2012 |
| 28 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. Autores: Raquel Colenci; Heloisa Wey Berti | Discurso do Sujeito Coletivo | 2012 |

| Nº | Periódico ou Produção Científica | Título/ Autores | Tipo de pesquisa | Ano |
|----|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------|
| 29 | Revista Lusófona de Educação | Formação profissional contínua e qualidade dos cuidados de enfermagem: a necessidade de uma mudança de paradigma educativo. Autores: Maria de Lourdes Varandas, Albino Lopes. | Revisão de literatura, com entrevistas exploratórias. | 2012 |
| 30 | Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn | Parceria entre a educação e o local de trabalho para o desenvolvimento de novos enfermeiros: um estudo exploratório. Autores: Jaime Everardo Platner Cezario; Donizete Vago Daaher. | Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória | 2012 |
| 31 | Revista eletrônica de enfermagem. | Análise da Produção científica nacional sobre a utilização de tecnologias digitais na formação de enfermeiros. Autores: Viviane Rolim de Holanda, Ana Karina Bezerra Pinheiro; Ana Fátima Carvalho Fernandes; Eliane Rolim de Holanda; Maria Amélia de Souza; Sônia Maria Josino dos Santos. | Revisão integrativa | 2013 |
| 32 | Trabalho, Educação e Saúde | Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. Autores: Josiane Bernat da Silva Ferla. | Pesquisa qualitativa | 2013 |
| 33 | Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn | O desafio da articulação entre a formação em saúde e a integração ensino-serviço. Autores: Jaime Everardo Platner Cezario. | Descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa | 2013 |
| 34 | Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn | A construção da competência ética na percepção de enfermeiros da atenção primária. Autores: Rafaela Schaefer; José Roque Junges. | Pesquisa qualitativa | 2014 |
| 35 | Revista global de Ciências da Saúde | Factors Influencing the Development of Professional Values Among Nursing Students and Instructors: A Systematic Review. Authors: Akram Parandeh; Khaghanizade Mortality; Eesa Mohammadi; Jamileh Mokhtari Nouri Autores: Akram Parandeh; Morteza Khaghanizade; Eesa Mohammadi; Jamileh Mokhtari Nouri. | Revisão Sistemática | 2014 |
| 36 | Revista de pesquisa: cuidado é fundamental | Imagens construídas sobre a formação do enfermeiro a partir do cenário tutorial. Autores: Paulo Sergio da Silva; Carmen Maria dos Santos Lopes Monteiro Dantas da Silva; Nêbia Maria Almeida de Figueiredo. | Pesquisa qualitativa | 2014 |
| 37 | Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn | Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. Autores: Miriam Aparecida Barbosa Merighi, Maria Cristina Pinto de Jesus, Selisvane Ribeiro da Fonseca Domingos, Deíse Moura de Oliveira, Thaís Norika Ito. | Estudo qualitativo, fundamentado na fenomenologia social de Alfred Schütz. | 2014 |
| 38 | Pan American Journal of Public Health | National nursing strategies in seven countries of the Region of the Americas: issues and impact. Rev Panam Salud Publica. Autores: Rebecca O. Shasanmi, Esther M. Kim, Silvia Helena De Bortoli Cassiani. | Revisão da literatura | 2015 |

| Nº | Periódico ou Produção Científica | Título/ Autores | Tipo de pesquisa | Ano |
|----|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 39 | Revista global de ciências da saúde | Modification of Nursing Education for Upgrading Nurses Participation: A Thematic Analysis. Autores: Akram Aarabi, Mohammad Ali Cheraghi, Shahrzad Ghiyasvandian. | Desenho qualitativo com abordagem de análise temática | 2015 |
| 40 | Revista enfermagem Centro-Oeste Mineiro | Educação para a emancipação dos sujeitos: reflexos sobre a prática educativa de enfermeiros. Autores: Manuela de Mendonça Figueirêdo Coelho, Karla Corrêa Lima Miranda. | Estudo de referenciais teóricos que fundamentam os processos educativos | 2015 |
| 41 | Revista Gaúcha de Enfermagem | Refletindo sobre as contribuições da enfermagem para a saúde global. Autores: Vivian Aline Preto; Jéssica Magalhães Felipe Batista; Carla Aparecida Arena Ventura; Isabel Amélia Costa Mendes. | Revisão de literatura | 2015 |
| 42 | Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn | Saberes e práticas de enfermeiros sobre a participação social na saúde. Autores: Deise Moura de Oliveira, Nilzza Carlla Pereira de Deus, Beatriz Santana Caçador, Érika Andrade e Silva, Pauliana Pimentel Coelho Garcia, Maria Cristina Pinto de Jesus, Miriam Aparecida Barbosa Merighi. | Natureza qualitativa | 2016 |
| 43 | Revista Latino Americana de Enfermagem | Enfermagem de prática avançada na América Latina e no Caribe: regulação, educação e prática. Autores: Keri Elizabeth Zug; Silvia Helena De Bortoli Cassiani; Joyce Pulcini; Alessandra Bassalobre Garcia; Francisca Aguirre-Boza; Jeongyoung Park. | Estudo descritivo transversal, utilizou um survey | 2016 |
| 44 | Escola Anna Nery | A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. Autores: Joanara Rozane da Fontoura Winters; Marta Lenise do Prado; Ivonete Teresinha Schülter Buss Heidemann. | Pesquisa qualitativa, ancorado no referencial de Freire. | 2016 |
| 45 | PLoS ONE | Nurses' professional competency and organizational commitment: Is it important for human resource management. Autores: Abbas Karami, Jamileh Farokhzadian, Golnaz Foroughameri. | Estudo descritivo-analítico. | 2017 |
| 46 | Revista Cinergis | Tecnologia educacional no processo de formação de enfermeiros. Autores: Luis Felipe Pissaia, Arlete Eli Kunz da Costa, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Claudete Moreschi. | Descritivo, de caráter qualitativo, realizada por meio da aplicação de questionário. | 2017 |
| 47 | Revista Gaúcha de Enfermagem | Reorientação da formação do enfermeiro: análise a partir dos seus protagonistas. Autores: Kenya Schmidt Reibnitz; Daiana Kloh; Aline Bússolo Correa. | Estudo de caso coletivo com abordagem qualitativa. | 2017 |

| Nº | Periódico ou Produção Científica | Título/ Autores | Tipo de pesquisa | Ano |
|----|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 48 | Revista da Escola de Enfermagem da USP | Indicativos da integralidade na relação pedagógica: um <i>design</i> a ser construído na formação do enfermeiro. Autores: Margarete Maria de Lima, Kenya Schmidt Reibnitz, Daiana Kloh, Jussara Gue Martini, Vania Marli Schubert Backes. | Qualitativo, utilizando-se como método de investigação do estudo de caso. | 2017 |
| 49 | Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn | Reflexões à luz da Teoria da Complexidade e a formação do enfermeiro. Autores: Ronny Anderson de Oliveira Cruz, Elidianne Layanne Medeiros de Araújo, Neyce de Matos Nascimento, Raquel Janyne de Limal, Jael Rúbia Figueiredo de Sá França, Jacira dos Santos Oliveira. | Reflexão teórica fundamentada nos princípios da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. | 2017 |
| 50 | Revista Latino Americana de Enfermagem | La situación de la educación en enfermería en América Latina y el Caribe hacia el logro de la salud universal. Autores: Silvia Helena de Bortoli Cassiani; Lynda Law Wilson; Sabrina de Souza Elias Mikael. Laura Morán Peña; Rosa Amarilis Zarate Grajales; Linda L. McCreary; Lisa Theus; Maria del Carmen Gutierrez Agudelo; Adriana da Silva Felix; Jacqueline Molina de Uriza; Nathaly Roza Gutierrez. | Estudo quantitativo, descritivo/exploratório, transversal. | 2017 |
| 51 | Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn | Gestão universitária: contribuições para enfermeiros docentes gestores. Autores: Kamylla Santos da Cunha; Carolina Kahl; Cintia Koerich; José Luís Guedes dos Santos; Gabriela Marcellino de Melo Lanzoni; Alacoque Lorenzini Erdmann. | Qualitativa ancorada na Teoria Fundamentada nos Dados. | 2017 |
| 52 | Revista Mineira de enfermagem | Fatores intervenientes na formação de enfermeiros residentes: visão de egressos de um programa de residência. Autores: Elias Barbosa de Oliveira; Renata dos Anjos Correa Carvalho; Elizabeth Teixeira; Regina Célia Gollner Zeitoune; Vera Maria Sabóia; Cristiane Helena Gallasch. | Estudo qualitativo, descritivo no qual se utilizou a técnica de entrevista. | 2017 |
| 53 | Revista Esc. Anna Nery | Aquisição teórico-prática de tópicos relevantes à segurança do paciente: dilemas na formação de enfermeiros. Autores: Lucas Lazarini Bim; Felipe Lazarini Bim; Andrea Mara Bernardes da Silva; Álvaro Francisco Lopes de Sousa; Paula Regina de Souza Hermann; Denise de Andrade; Vanderlei José Hass. | Estudo descritivo, estudo tipo survey, transversal. | 2017 |
| 54 | Interface – Comunicação, Saúde, Educação | Programa de Aprimoramento e Revitalização do Conhecimento na Enfermagem e Saúde. Autores: Luiz Anildo Anacleto da Silva; Rafael Marcelo Soder, Cínthia Cristina Oliveski, Mirian Natali Frizzo. | Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. | 2018 |
| 55 | Revista Latino Americana de Enfermagem | Competências para ação educativa de enfermeiras da estratégia de saúde da família. Autores: Valéria Marli Leonello, Milene Pires de Moraes Vieiral, Thalita Cristine Ramirez Duarte. | Pesquisa Qualitativa | 2018 |

| Nº | Periódico ou Produção Científica | Título/ Autores | Tipo de pesquisa | Ano |
|----|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------|
| 56 | Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social (REFACS) | Estratégias para o ensino da prática baseada em evidências na formação de enfermeiros: revisão integrativa. Autores: Fernanda Carolina Camargo, Helena Hemiko Iwamoto, Gilberto de Araújo Pereira, Regiane Máximo de Souza, Luan Augusto Alves Garcia, Damiana Aparecida Trindade Monteiro, Sabrina Karla de Souza Cubas, Gabriela França Rosinha. | Revisão integrativa | 2018 |
| 57 | Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn | Ethical competences for the development of nursing care. Autores: Karla Josephine Anna Bratz, Marcelo Sandoval-Ramirez. | Revisão de literatura | 2018 |
| 58 | Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn | A formação superior em enfermagem no MERCOSUL: um estudo bibliométrico. Autores: Joanara Rozane da Fontoura Winters, Marta Lenise do Prado, Daniele Delacan Lazzari, Vanessa Luiza Tuono Jardim. | Estudo bibliométrico com abordagem quantitativa | 2018 |

O escopo do artigo 10 está relacionado implicitamente com as finalidades educativas da formação do enfermeiro.

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, verifica-se que, quanto aos periódicos da publicação, dezoito artigos (31%) foram publicados pela Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn); nove (16%) pela Revista da Escola de Enfermagem da USP; seis (10%) pela Revista Latino-americana de Enfermagem; quatro (7%) pela Revista Escola Anna Nery; três (5%) pela Revista Gaúcha de Enfermagem; dois (3%) pela Revista Global de Ciências da Saúde. Os demais periódicos apresentaram um artigo (2%) no período analisado (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade e percentual de artigos em revista no período de 2000-2018

| Periódico ou Produção Científica | Quantidade | % |
|------------------------------------------------------------|-------------------|-------------|
| Revista Brasileira Enfermagem – REBEn | 18 | 31% |
| Revista da Escola de Enfermagem da USP | 9 | 16% |
| Revista Latino Americana Enfermagem | 6 | 10% |
| Escola Anna Nery | 4 | 7% |
| Revista Gaúcha de Enfermagem | 3 | 5% |
| Revista Global de Ciências da Saúde | 2 | 3% |
| Revista de Administração em Enfermagem | 1 | 2% |
| Revista Cogitare Enfermagem | 1 | 2% |
| Revista Trabalho, Educação e Saúde | 1 | 2% |
| Revista Ciência e Cuidado | 1 | 2% |
| Revista Investimento, Educação e Enfermagem | 1 | 2% |
| Revista Lusófona de Educação | 1 | 2% |
| Revista eletrônica de enfermagem. | 1 | 2% |
| Trabalho, Educação e Saúde | 1 | 2% |
| Revista de pesquisa: cuidado é fundamental | 1 | 2% |
| Revista Pan-Americana de Saúde Pública. | 1 | 2% |
| Revista enfermagem Centro-Oeste | 1 | 2% |
| PLoS ONE | 1 | 2% |
| Revista Mineira de enfermagem | 1 | 2% |
| Interface – Comunicação, Saúde, Educação | 1 | 2% |
| Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social | 1 | 2% |
| Revista Cinergis | 1 | 2% |
| TOTAL DE REVISTAS | 58 | 100% |

Fonte: Elaborada pela autora.

Mendes *et al.* (2002) mencionam que a predominância da publicação de artigos abrangendo a temática finalidades educativas da formação de enfermeiros pela Revista Brasileira de Enfermagem (Reben) pode ser explicada pela tradição de publicação deste periódico, que é o mais antigo periódico científico na área da Enfermagem no Brasil. A Reben é um periódico muito conhecido, tanto no meio acadêmico como no meio profissional da área. Além disso, a Reben é editada pela Associação Brasileira de Enfermagem, que apresenta contínuo envolvimento no debate sobre a formação de enfermeiros e de outras categorias da enfermagem, podendo ser este um fator que impulsiona o interesse pela publicação neste periódico.

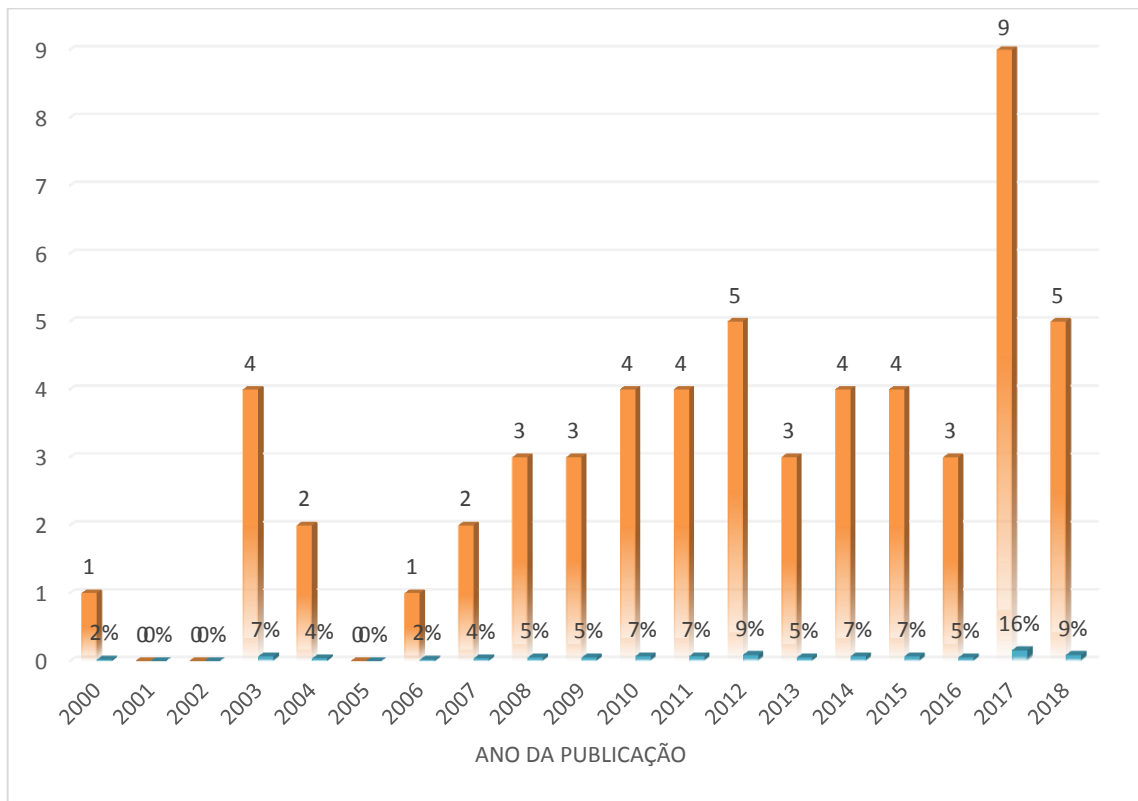
A quantidade de artigos publicados na Revista da Escola de Enfermagem da USP, cujo escopo abrange temas sobre o exercício da profissão e os fundamentos da Enfermagem, pode ser explicada pela preocupação com os vínculos entre a formação e a prática da profissão (ITO; TAKAHASHI, 2005).

3.1.3 Distribuição das publicações no período 2000-2018

No período de 2000 a 2018, as publicações não ultrapassaram nove artigos ao ano. Considerando-se a quantidade de periódicos (58), essa é uma quantidade relativamente pequena por se tratar de um tema de muita relevância, que demanda constantes análises e discussões. As contínuas mudanças no cenário econômico, político e sociocultural do país geram desafios e necessidades que repercutem no campo da saúde e, conseqüentemente, na enfermagem e na formação de enfermeiros. Todavia, é positivo o fato de que, ao longo desses anos, houve publicações sobre o tema, o que indica que os estudiosos da área estão preocupados e investigando essa questão.

Em relação ao período de publicação, percebe-se uma distribuição relativamente regular entre os anos de 2000 a 2018, sendo que o ano de 2017 apresentou nove estudos, indicando um crescimento do interesse pela discussão de questões ligadas às finalidades educativas. Constata-se uma preocupação pois neste período estava sendo elaborada resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018. Houve, entretanto, uma queda no ano de 2018, que apresentou cinco estudos, conforme demonstra o (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição quantitativa de artigos por ano de 2000-2018



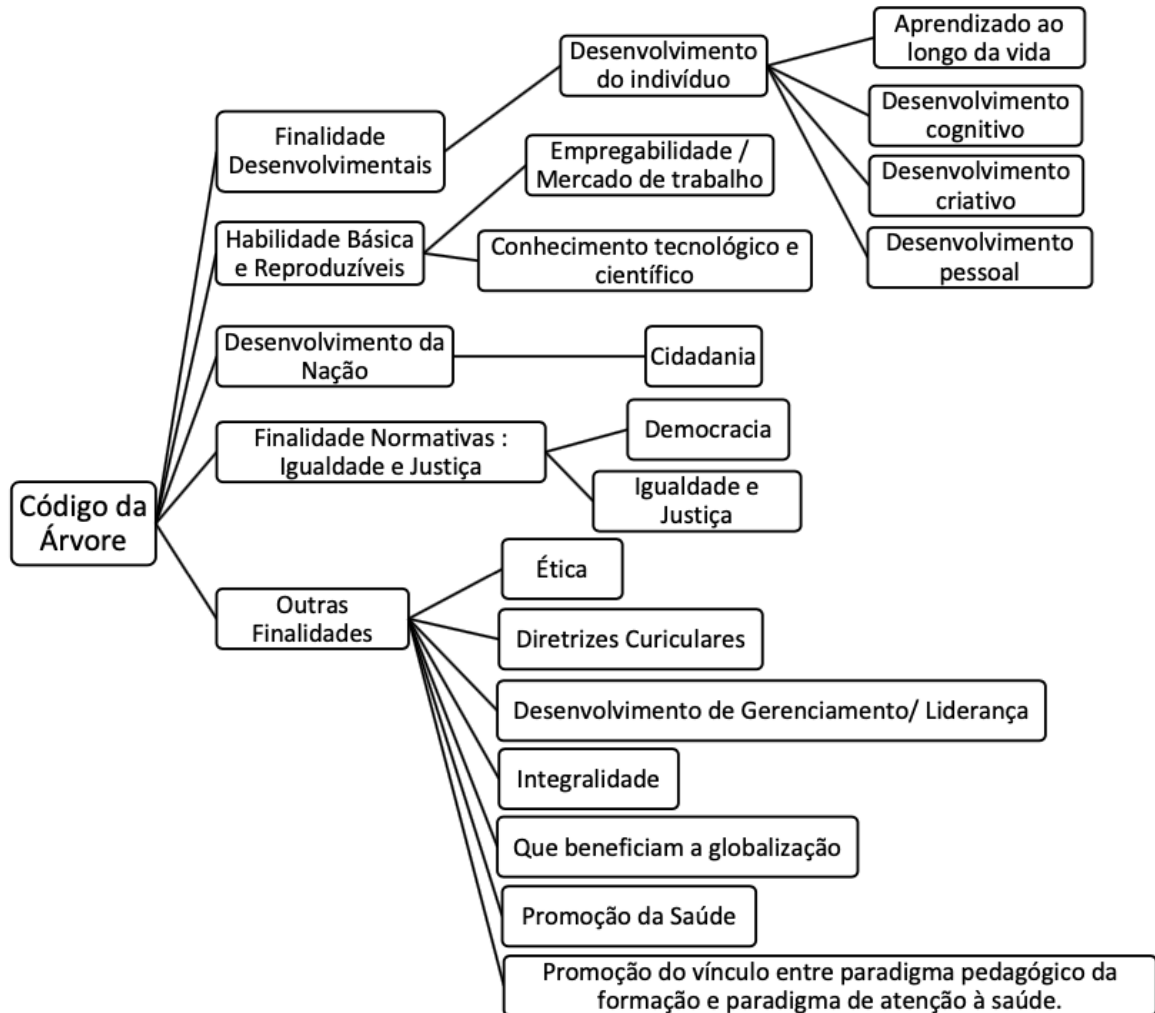
Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do cenário de transformações globais que estão ocorrendo na sociedade, esse achado reforça que o profissional de enfermagem está envolvido em pesquisas, na produção e na circulação de conhecimentos e engajado na construção de políticas em saúde e educação. Entretanto, mostra-se necessária maior atenção às finalidades educativas para a formação de enfermeiros, inclusive, no que se refere à pesquisa e à produção de conhecimentos.

3.1.4 Processo de categorização dos artigos em relação às finalidades educativas

A análise qualitativa dos dados foi realizada com o apoio do *software* WebQDA 3.0. Os artigos foram inseridos no *software*, onde já estavam criadas as categorias e subcategorias de finalidades educativas, conforme descritas por Fiala (apud LENOIR *et al.*, 2016 p. 55) (Figura 3).

Figura 3 – Mapa dos Códigos em Árvore gerado pelo *software* WebQDA



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir da geração do *software* WebQDA².

Foi possível estabelecer a associação das categorias expressas nos artigos analisados, a partir dos temas abordados neles, com as categorias de finalidades educativas, descritas por Lenoir (2013). Entretanto, como se mostra na (Figura 3),

² WebQDA (web Qualitative Data Analysis) é um software que auxilia na análise qualitativa de dados não-numéricos e não-estruturados de caráter qualitativo, específico para a investigação qualitativa em geral, para atender os investigadores e profissionais que realizam pesquisa qualitativa. O webQDA propicia a análise de fontes de texto, imagem, vídeo, áudio, tabelas, arquivos Word ou PDF, vídeos do Youtube, etc., de maneira cooperativa, colaborativa, de forma simultânea ou não. webQDA é um software (NERI DE SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2010).

além das categorias constantes no referencial teórico, foram elaboradas outras que emergiram durante a análise dos artigos.

Estas categorias decorrem de questões muito específicas do campo da saúde e que são relacionadas a demandas educativas próprias da formação de enfermeiros no contexto brasileiro atual. São elas: Ética, Promoção de saúde, Integralidade, Desenvolvimento de Gerenciamento/liderança, Diretrizes Curriculares, Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde.

Após a descrição dos aspectos metodológicos e da apresentação geral do material encontrado, passa-se à apresentação e interpretação dos resultados obtidos. No processo de categorização do conteúdo dos artigos, conforme o referencial teórico adotado, nem todas as categorias e subcategorias conceituais estiveram contempladas. O Quadro 4 fornece uma visão de conjunto das categorias que foram identificadas ao se analisar os artigos, incluindo as categorias emanadas do referencial teórico e aquelas que decorreram da análise.

Quadro 4 – Distribuição das categorias em finalidades educativas por artigos

| TÍTULOS | CATEGORIAS |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: algumas contribuições da abordagem gestáltica. | Desenvolvimento Pessoal |
| The nurse executive: challenges for the 21st century. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho Desenvolvimento de liderança Conhecimentos tecnológicos e científicos |
| A cidadania e a ética como eixos norteadores da formação do enfermeiro. | Conhecimentos tecnológicos e científicos Ética Cidadania |
| A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. | Conhecimentos tecnológicos e científicos Desenvolvimento Pessoal Ética |
| Saberes práticos na formação do enfermeiro. | Aprendizado ao longo da vida |
| Refletindo sobre o desafio da formação do profissional de saúde. | Diretrizes curriculares Empregabilidade/ Mercado de Trabalho Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde |
| Formação do enfermeiro buracos negros e pontos de luz. | Desenvolvimento Pessoal |
| Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. | Diretrizes curriculares |
| Formação do enfermeiro para o cuidado: reflexões da prática profissional. | Diretrizes curriculares Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde; |
| Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho Conhecimentos tecnológicos e científicos Desenvolvimento cognitivo Aprendizado ao longo da vida Que beneficiam a globalização |
| Promoção da saúde como decisão política para a formação do enfermeiro. | Promoção da Saúde |

| TÍTULOS | CATEGORIAS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. | Desenvolvimento Pessoal Ética Aprendizado ao longo da vida Igualdade e Justiça |
| Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. | Integralidade Diretrizes curriculares Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde Promoção de Saúde |
| A enfermagem na era da globalização: desafio para o século XXI. | Que beneficiam a globalização. |
| A constituição de competência na formação e na prática do enfermeiro em saúde mental. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. |
| O ensino da ética e da bioética no Processo de formação do enfermeiro frente às diretrizes curriculares nacionais. | Ética. |
| O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. | Desenvolvimento Pessoal. Aprendizado ao longo da vida. |
| Competências gerenciais na formação do enfermeiro. | Diretrizes curriculares. Ética. Desenvolvimento Gerenciamento/ Liderança |
| Da gestão por competências às competências gerenciais do enfermeiro. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. Desenvolvimento Gerenciamento/ Liderança. |
| Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. Integralidade. |
| Opinião do graduando de enfermagem sobre a formação do enfermeiro para o SUS: uma análise da FAEN/UERN. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. |
| Trabalho das enfermeiras-gerentes e a sua formação profissional. | Diretrizes curriculares. |
| Hacia la consolidación de enfermería en el siglo XXI. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. Integralidade. |

| TÍTULOS | CATEGORIAS |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Desenvolvimento Gerenciamento/ Liderança. Conhecimentos tecnológicos e científicos. Aprendizado ao longo da vida. Que beneficiam a globalização. |
| O ensino superior de enfermagem: implicações da formação profissional para o cuidado transpessoal. | Desenvolvimento pessoal Desenvolvimento cognitivo Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. Integralidade. |
| Aspectos que facilitan o dificultan la formación del enfermero en atención primaria de salud. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Integralidade. Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. Promoção de saúde. |
| Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro na América Latina. | Diretrizes curriculares. |
| Fragilidades, fortalezas e desafios na formação do enfermeiro. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. Diretrizes curriculares Desenvolvimento Pessoal. |
| Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. Desenvolvimento Pessoal |
| Formação profissional contínua e qualidade dos cuidados de enfermagem: a necessidade de uma mudança de paradigma educativo. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. Desenvolvimento cognitivo. |
| Parceria entre a educação e o local de trabalho para o desenvolvimento de novos enfermeiros: um estudo exploratório. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Desenvolvimento Pessoal. |
| Análise da Produção científica nacional sobre a utilização de | Conhecimentos tecnológicos e científicos. |

| TÍTULOS | CATEGORIAS |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| tecnologias digitais na formação de enfermeiros. | Promoção de saúde. |
| Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. | Diretrizes curriculares. Desenvolvimento Pessoal. Ética |
| O desafio da articulação entre a formação em saúde e a integração ensino-serviço. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. Promoção a saúde. Desenvolvimento Gerenciamento/ Liderança. Democracia. |
| A construção da competência ética na percepção de enfermeiros da atenção primária. | Ética Diretrizes curriculares. |
| Factors Influencing the Development of Professional Values Among Nursing Students and Instructors: A Systematic Review. | Desenvolvimento Pessoal |
| Images built on the graduation of the nurse from the tutorial scenario. | Ética Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. Desenvolvimento Pessoal Desenvolvimento cognitivo. |
| Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Conhecimentos tecnológicos e científicos. Diretrizes curriculares. |
| National nursing strategies in seven countries of the Region of the Americas: issues and impact. | Desenvolvimento de Gerenciamento/Liderança. Democracia. |
| Modification of Nursing Education for Upgrading Nurses' Participation: A Thematic Analysis. | Diretrizes curriculares. Desenvolvimento Pessoal. Desenvolvimento de Gerenciamento/Liderança. Democracia. Integralidade. |
| Educação para a emancipação dos sujeitos: reflexos sobre a prática educativa de enfermeiros. | Desenvolvimento Pessoal. Desenvolvimento cognitivo. Cidadania. |
| Refletindo sobre as contribuições da enfermagem para a saúde | Diretrizes curriculares. |

| TÍTULOS | CATEGORIAS |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| global. | Cidadania. Que beneficiam a globalização. |
| Saberes e práticas de enfermeiros sobre a participação social na saúde. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Democracia. Igualdade e Justiça. |
| Enfermagem de prática avançada na América Latina e no Caribe: regulação, educação e prática. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. |
| A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. Desenvolvimento de liderança. |
| Nurses' professional competency and organizational commitment: Is it important for human resource management. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho Desenvolvimento de Gerenciamento/Liderança. Conhecimentos tecnológicos e científicos |
| Tecnologia educacional no processo de formação de enfermeiros. | Conhecimentos tecnológicos e científicos |
| Reorientação da formação do enfermeiro: análise a partir dos seus protagonistas. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho |
| Indicativos da integralidade na relação pedagógica: um <i>design</i> a ser construído na formação do enfermeiro. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. Integralidade. Desenvolvimento Pessoal. Desenvolvimento cognitivo. |
| Reflexões à luz da Teoria da Complexidade e a formação do enfermeiro. | Diretrizes curriculares. Cidadania. |
| La situación de la educación en enfermería en América Latina y el Caribe hacia el logro de la salud universal. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho Diretrizes curriculares. Igualdade e Justiça Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. |

| TÍTULOS | CATEGORIAS |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gestão universitária: contribuições para enfermeiros docentes gestores. | Desenvolvimento de Gerenciamento/Liderança. |
| Fatores intervenientes na formação de enfermeiros residentes: visão de egressos de um programa de residência. | Empregabilidade/Mercado de Trabalho. |
| Aquisição teórico-prática de tópicos relevantes à segurança do paciente: dilemas na formação de enfermeiros. | Integralidade. |
| Programa de Aprimoramento e Revitalização do Conhecimento na Enfermagem e Saúde. | Aprendizado ao longo da vida. Conhecimentos tecnológicos e científicos. Desenvolvimento cognitivo. Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. |
| Competências para ação educativa de enfermeiras da estratégia de saúde da família. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Diretrizes curriculares. Integralidade. |
| Estratégias para o ensino da prática baseada em evidências na formação de enfermeiros: revisão integrativa. | Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. Desenvolvimento de Gerenciamento/liderança. |
| Competências éticas para o desenvolvimento do cuidado de enfermagem. | Ética. Desenvolvimento Pessoal. Desenvolvimento de Gerenciamento/Liderança. |
| A formação superior em enfermagem no MERCOSUL: um estudo bibliométrico. | Empregabilidade/ Mercado de Trabalho. Democracia. Desenvolvimento Pessoal. Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde. |

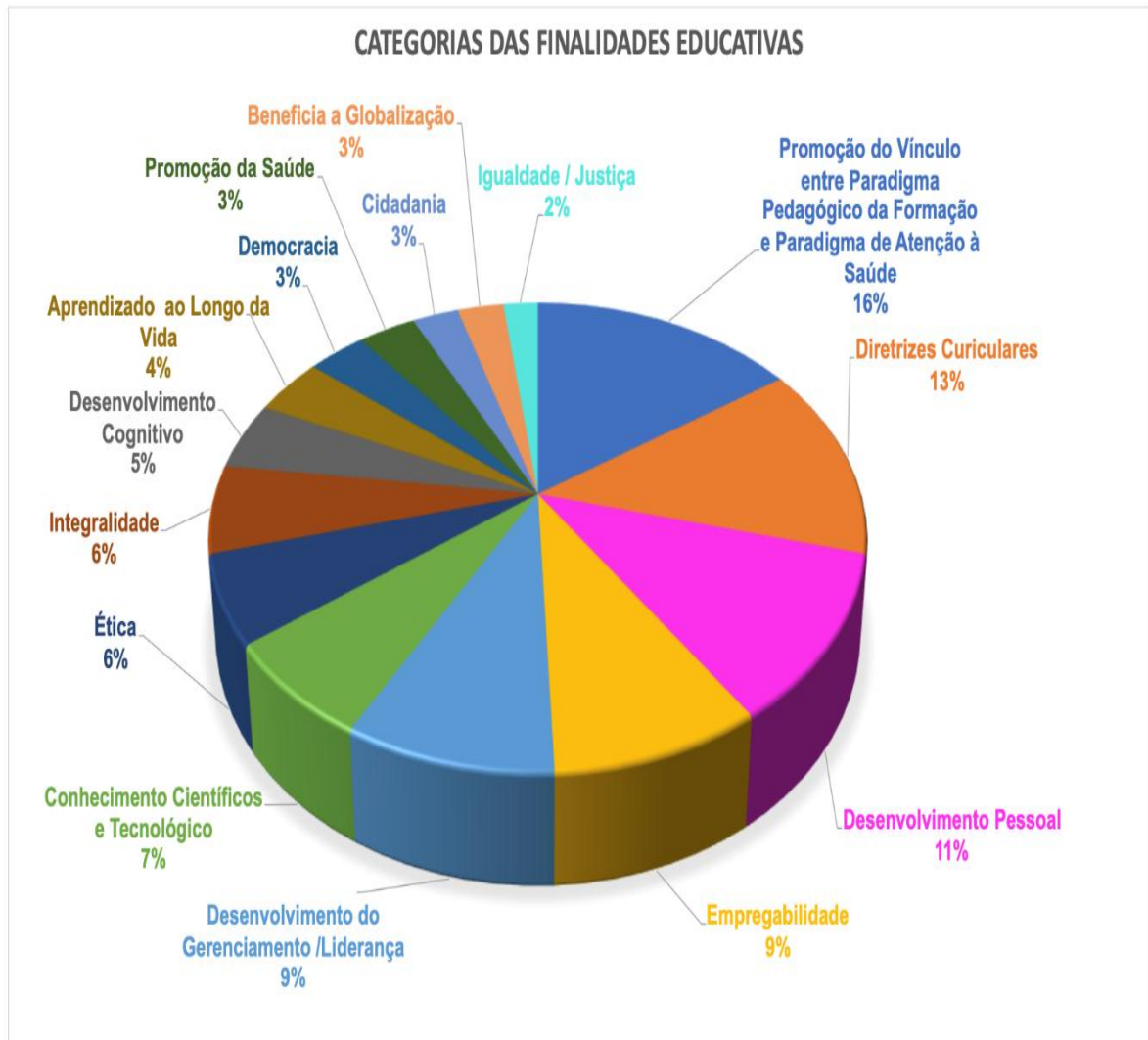
Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.5 Descrição quantitativa das categorias referentes às finalidades educativas da formação do Enfermeiro

Lenoir (2013) denota que as finalidades educativas são poderosos indicadores para se identificar os conteúdos implícitos e explícitos relativos à educação em um determinado cenário social. Com base nesse entendimento, foram analisadas as concepções de finalidades educativas presentes em artigos científicos da área da enfermagem, o que permitiu identificar a presença de diversos tipos de finalidades.

Ao analisar os assuntos abordados nos artigos, identificou-se expressiva relação com as seguintes categorias: Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde (16%), Diretrizes curriculares (13%); Desenvolvimento Pessoal (11%); Empregabilidade/ Mercado de Trabalho (9%); Desenvolvimento de Gerenciamento/Liderança (9%); Conhecimento tecnológico e científico (7%); Ética (6%); Desenvolvimento Cognitivo (5%); Aprendizado ao longo da vida (4%); Democracia (4%); Finalidades que beneficiam a globalização (3%); Integralidade e Promoção de Saúde (9%), Cidadania (3%) e Igualdade e Justiça (2%), através da análise identificou como finalidades para a formação do enfermeiro conforme o (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Porcentagem das categorias de finalidades educativas da formação do Enfermeiro



Fonte: Elaborado pela autora.

As finalidades educativas, conforme Lenoir (2013), têm diversas interpretações, categorizações e controvérsias, à medida que tratam de uma declaração de princípios e indicam a orientação filosófica geral das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, recursos e atividades. Dessa maneira, nota-se uma real aproximação na relação das categorias encontradas nas pesquisas com o referencial teórico.

CAPÍTULO IV

AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS PARA O SÉCULO XXI – O QUE APONTA A LITERATURA CIENTÍFICA?

Este capítulo é dedicado a apresentação, discussão e interpretação dos achados da investigação, a partir das categorias definidas *a priori* de acordo com o referencial teórico e das categorias que construídas durante a análise dos dados, em decorrência de temas próprios ao campo da enfermagem e da saúde que não eram contemplados nas categorias *a priori*. De acordo com Lenoir (2013), a análise das finalidades educativas possibilita identificar seu posicionamento na realidade social, seu sentido no processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as propostas de atualização do ensino.

Na análise dos artigos selecionados, as diversas temáticas permitiram identificar a presença de 16 categorias expressivas de finalidades da formação do Enfermeiro. Optou-se por organizar a apresentação das categorias iniciando-se por aquelas quantitativamente mais recorrentes nos artigos, seguindo-se para as que apareceram menos. Entretanto, a análise e a interpretação ressaltam os aspectos qualitativos internos a estas categorias.

4.1 Finalidades Desenvolvidas

4.1.1 Desenvolvimento Pessoal, Cognitivo, Aprendizado ao longo da vida

A relação das categorias encontradas nos artigos pesquisados é uma referência para se compreender como está se manifestando essa questão no âmbito da formação do enfermeiro. Ela serve também para refletir sobre as transformações necessárias e desejadas nesta formação, tendo em conta o contexto do século XXI.

Ao adentrar às Finalidades Desenvolvidas, que abrangem o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado ao longo da vida, percebe-se que esta finalidade está expressa nas pesquisas, ainda que implicitamente, com aspectos importantes a serem considerados no contexto atual. Direcionando-se para a categoria desenvolvimento pessoal, em vários artigos, foi identificada a proximidade do conteúdo com esta categoria.

Consideramos relevante refletir acerca de como vamos constituindo a nossa existência, em que compreendemos que o processamento de formação pessoal/profissional integra a pedagogia e se desenvolve inicialmente na vida privada para agrupar princípios necessários à construção do ser em seu entendimento profissional. Dessa maneira, envolvendo o trabalho, o aprendizado, a pesquisa, a extensão, os movimentos socioculturais, bem como toda a coexistência humana instituída na comunidade, com destaque para o universo acadêmico (NUNES; SILVA; PIRES, 2011). Assim, a preocupação com a promoção do desenvolvimento pessoal do enfermeiro, por meio da formação, é manifestada pelos autores em torno de várias questões, como pode ser observado na Figura 4, apresentada a seguir:

Figura 4 – Desenvolvimento do enfermeiro como indivíduo



Fonte: Elaborado pela autora.

A aprendizagem no desenvolvimento pessoal dos estudantes deve agregar as questões de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, ser capaz de remodelar o processo de saúde ou doença, possibilitar a melhoria da qualidade de vida do

indivíduo, de grupos e da coletividade e contribuir para mudar a realidade (NOSOW; PÜSCHEL 2009). Ainda a esse respeito, Silva, Silva e Figueiredo (2014) destacam que:

Aprender a ser no processo de formação de enfermeiro foi congregado questões pertinentes à construção do conhecimento que envolve os aspectos inerentes à evolução do ser humano na sua integralidade. Compreendemos que a educação deve ter como princípio fundamental, ações que visam a contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo. (SILVA; SILVA; FIGUEIREDO, 2014, p. 1053).

Contudo, o ser humano poderá formular os próprios juízos de forma autônoma e crítica, podendo ter por si mesmo o poder de decisão, como agir nas diversas circunstâncias que a vida lhe apresentar. Nesse sentido, Barlem *et al.* (2012) apontam que uma grande fragilidade no exercício profissional do enfermeiro é referente ao despreparo dos egressos quanto a habilidades interpessoais, resultando em maior dificuldade para a resolutividade e para a mediação de conflitos.

As relações interpessoais, segundo Ferla (2013), surgem como um relevante instrumento para veicular o cuidado em todos os seus domínios e níveis de complexidade, pois, por meio delas, o enfermeiro transforma-se em um agente de mudança, motivado pela modificação pessoal, profissional e social. Elas são consideradas como um elemento facilitador do processo de trabalho e da formação do caráter individual, que pode ser desenvolvido no decorrer do processo de formação.

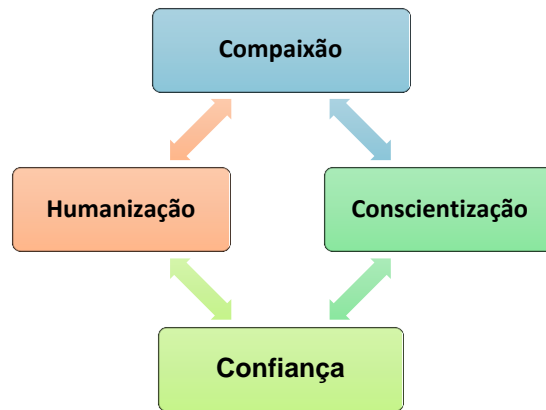
Fernandes *et al.* (2008) consideram que a integralidade abrange uma dimensão relacional, manifestando-se no sujeito internamente, além de compor as partes e o todo que dispõem e organizam suas interações com o mundo e consigo mesmo. Desse modo, ela envolve um elo interpessoal e institucional, englobando a implementação das mudanças no processo de construção das diretrizes curriculares.

Ao elencar esse ponto de vista de pedagogia com a atividade de enfermagem, considerada como prática coletiva, em todas as ações de enfermagem, compreende-se que estão inseridos resultados educativos. Quando as finalidades educativas se restringem a atender demandas mercadológicas, as relações humanas tornam-se meramente racionais, ou até mesmo mecanomórficas,

com dimensão afetiva superficial e passageira, gerando dificuldade nas relações humanas.

Em contraposição, o cuidado de enfermagem, requer humanização e compaixão para lidar com o ser humano de forma integral. A esse respeito, Bratz e Sandoval-Ramirez (2018) reafirmam que é fundamental que cada profissional amplie suas virtudes primordiais, conforme demonstra a Figura 5, apresentada a seguir:

Figura 5 – Virtudes atitudinais primordiais na formação do Enfermeiro



Fonte: Figura elaborada pela autora com base nos conceitos dos autores Bratz e Sandoval Ramirez (2018, p. 4).

Compreende-se na formação do enfermeiro, voltada à concepção da finalidade do desenvolvimento pessoal, desenvolver valores nos egressos, como autoestima, confiança, compaixão, humanização e identidade individual para que eles sejam autores de mudança da sua realidade social, partindo do princípio de interação entre o aprendizado universitário e o aprendizado construído por meio da vivência no ambiente social. Além disso, a formação deve contemplar a identidade do enfermeiro, valorizando alguns aspectos, como o respeito, postura de autonomia, as atitudes proativas, a afetividade humana, a conduta de egressos na relação com o paciente, com a instituição de saúde e com o ensino.

Nessa conjuntura, o ato central do processo educativo pode ser desenvolvido englobando o desenvolvimento de autonomia, a reflexão, caracterizada por situações nas quais os alunos especificam meios de aprendizagem. A reflexão sobre educação em saúde, segundo Coelho e Miranda (2015), nos remete a determinado crescimento como seres políticos em saúde, que identificam, decidem e intervêm.

Colenci e Berti (2012) apontam para o desenvolvimento pessoal no que diz respeito às escolas formadoras e evidenciam dificuldades em reproduzir o

aprendizado vinculado às práticas profissionais. O ensino é preconizado por aquilo que se faz no ideal, delimitado pelo desalinhamento entre o proposto e o que será vivenciado na prática assistencial.

A esse respeito, existem divergências entre a formação pedagógica e a execução profissional. Do ponto de vista de Gabrielli (2004), o processo formativo ainda nos parece desvinculado da prática profissional, levando a um descompasso entre o que se aprende e o que se vivencia.

Lenoir (2013) mostra que o desenvolvimento está vinculado ao meio social e político em que se vive e que as finalidades educativas escolares são complexas, de caráter filosófico, epistemológico, político, cultural, pragmático, ideológico. Lima *et al.* (2017) indicam que o recurso de ensino-aprendizagem está amparado no padrão de ciclo duplo, onde os indicativos da integralidade do cuidado do ensino prático reflexivo são colocados na relação pedagógica, na qual o indivíduo é compreendido como um sujeito em construção do saber, e, sucessivamente, no cenário profissional.

Entretanto, o aluno não consegue seu desenvolvimento individual pleno devido à bagagem de conhecimento e ao fato de que os processos educativos são insuficientes. Outro fator que trazem Aarabi, Cheraghi e Ghiyasvandian (2015), preponderantemente, é que, no desenvolvimento educacional acadêmico, ainda existem comportamentos dos enfermeiros que são baseados em abordagens tradicionais, pois há a resistência às mudanças, o que corrobora o entendimento de que são necessários novos processos educativos. No processo formativo, o desenvolvimento pessoal do aluno a respeito desses valores relacionais (utópicos) deveria estar inserido *a priori*, juntamente com o desenvolvimento curricular, como um processo facilitador da sua formação.

Em relação à comparação entre os valores profissionais e os valores dos alunos, de acordo com Parandeh *et al.* (2014), eles serão construídos por meio da educação e da experiência baseados nos fatores culturais e individuais. Esta proposição, direcionada pelas perspectivas da enfermagem, é importante devido à influência que os docentes exercem ao se relacionarem constantemente com os discentes.

A respeito desse princípio de que transcorrem expressivas transformações na formação dos enfermeiros, seria interessante que o planejamento do ensino dos licenciandos levasse em conta o que pensam os estudantes de sua própria

formação, de forma a articular a corresponsabilização nos processos formativos. Dessa forma, eles poderiam colaborar e apontar as fortalezas e ineficiências de sua formação, dando enfoque ao processo de elaborar propostas para aprimorar a formação profissional e o desenvolvimento do indivíduo (WINTERS *et al.*, 2018). Mediante esta preocupação, Chirelli e Mishima (2003) apontam algumas finalidades para a formação de enfermeiros: compromisso com o papel e atuação social do enfermeiro; capacidade de desenvolver nos alunos seu caráter ativo na aprendizagem, no trabalho e na vida; promover o pensamento crítico, a capacidade de reflexão, a aptidão em comunicação e o anseio de informações.

A respeito das mudanças na formação, Libâneo (2016a) evidencia que, com o avanço da política neoliberal e o capitalismo, o ensino tende a ser direcionado para o mercado de trabalho. Isso ocorre porque o objetivo é a satisfação das necessidades estratégicas de mão de obra e não a necessidade de desenvolvimento integral dos indivíduos, fato que caracteriza um desalinhamento entre a escola e o processo formativo.

No que concerne ao desenvolvimento do indivíduo enfermeiro, o processo de formação em relação ao seu papel social e político deve ser contínuo, assim como a necessidade de se gerar ligações fortes que proporcionem a permeabilidade entre os *feedbacks* das informações (CEZARIO; DAAHER, 2012). Formar indivíduos que sejam capazes de traçar um panorama de reflexão crítica e que tenham caráter ativo está sendo um desafio para o século XXI, principalmente para os enfermeiros. Isso porque se requer que eles integrem, em sua formação, os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Algo que não era previsto antes, uma vez que não se tinha a interligação desse contexto de realidade no processo de formação, ou seja, o ensino que parte do conhecimento e da própria prática profissional, sendo este um paradigma resultante da transformação.

Esperidião e Munari (2000) expressam preocupação concernente à formação de profissionais conscientes e que contemplem o desenvolvimento pessoal. As autoras defendem uma formação integral para o enfermeiro, que propicie o seu fortalecimento emocional. Elas apontam que o ensino profissional evidencia sinais de esgotamento e deve ser reformulado dentro de novos modelos de formação.

A profissão de enfermagem é essencialmente ligada às relações humanas; quando o profissional tem um esgotamento, racionalmente o lado afetivo, que se relaciona com a satisfação profissional, estará comprometido. Não se pode negar

que o comprometimento afetivo altera consistentemente com resultados do atendimento ao cuidado.

Portanto a inovação de modelo de processos educativos no desenvolvimento pessoal é uma tarefa complexa que requer a cooperação constante e consistente, a coordenação e formação de professores no comando. Dentre os modelos de formação do processo educacional, estratégias veiculadas devem ser implantadas, orientadas e praticadas no desenvolvimento pessoal, por meio de comunicação e diálogo.

A respeito do desenvolvimento cognitivo, os autores Silva *et al.* (2018), Coelho e Miranda (2015), Varandas e Lopes (2012) acrescentam a necessidade de um processo de aprendizagem, no qual o aluno deverá ser estimulado e desenvolver aptidões, saberes inter-relacionais recursivos e autonomia. Desse modo, eles enfatizam a criação de novas técnicas metodológicas para estimular a parte cognitiva e pontuam que o processo de aprendizagem deve ter a preocupação com o desenvolvimento de humanização, responsabilidade e solidariedade.

Identifica-se que o desenvolvimento cognitivo do aluno decorre de adquirir conhecimentos que aprimorem suas capacidades intelectuais e práticas de forma ampla. É fundamental destacar que o desenvolvimento possibilita o envolvimento epistemológico com o saber, com a realidade, com a experiência, com a comunidade em um processo de mostrar o progresso do saber.

Discutir e compreender quais processos cognitivos são finalidades educativas na formação do enfermeiro, significa instigar as discussões de como se difundir o conhecimento. A transferência de conhecimento, neste século XXI, caminha acelerada, porém fragmentada entre o acadêmico, o professor e a instituição.

O processo cognitivo também está posto no processo de trabalho do enfermeiro na intenção de desenvolver saberes intelectuais, psicomotores e relacionais destes profissionais. Lima *et al.* (2017), Paschoal, Mantovani e Méier (2007), Nunes, Silva e Pires (2011), com suas pesquisas, fundamentam a reformulação de ideias para identificar o cenário, seja global ou multidimensional, das partes inerentes ao momento de aprender/ser/fazer a prática profissional de enfermagem.

De certa forma, o cenário onde este enfermeiro está inserido interfere e limita o seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que existe uma adaptação política e social que, muitas vezes, levam o profissional a prescindir de atitudes que

desenvolvam processos cognitivos. O mundo globalizado, juntamente com a tecnologia, busca perfis profissionais aprimorados, dispostos ao envolvimento com as organizações, trazendo resultados para as instituições, e um modelo de educação de caráter mais cognitivo. Por outro lado, Pacheco e Marques (2014, p. 89) mostram uma imposição cognitiva operada por meio de um currículo prescritivo que leva à mecanização das aprendizagens, à desvalorização do trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, à intensificação desse trabalho pela introdução de diversas tarefas e procedimentos, focados muito mais nas avaliações do que propriamente nas aprendizagens dos alunos.

Sobre a finalidade educativa aprendizado ao longo da vida, observou-se a compreensão de que esta aprendizagem requer ganho de experiência no decorrer da vida. O domínio do conhecimento e o aperfeiçoamento de suas ações tornam o desenvolvimento do enfermeiro crítico e reflexivo. Assad e Viana (2003), Fernandes *et al.* (2008), Paschoal, Mantovani e Méier (2007), Nosow e Püschel (2009), Silva *et al.* (2018) e Zambrano-Plata (2011), desenvolveram estudos que mostram que o conhecimento se aprimora diariamente, associado à busca de inovações de saberes e ao longo da vida, juntamente no inter-relacionamento usuário e equipe de enfermagem. Esses autores também consideram que os professores estão implicados nessa formação como motivadores da maturidade de pensamento crítico no decorrer da vida do profissional.

O enfermeiro desenvolve habilidades e conhecimentos, trazendo valores para as pesquisas científicas, nas quais são capazes de selecionar, avaliar e aplicar o conhecimento, de modo a contribuir para a evolução da enfermagem. A apropriação de conhecimentos e sua transformação em conceitos, que podem ser aplicados à práxis da enfermagem, leva à resolutividade de problemas com os quais se depara o profissional enfermeiro.

Novos profissionais, na atual política de educação, são formados nos domínios ideológico e conceitual. É relevante enfatizar que, nos últimos anos, foram constatadas iniciativas pertinentes com o intuito de promover a reflexão crítica sobre os modelos tradicionais de formação profissional e de estimular as instituições de ensino a intentarem a mudança do processo ensino-aprendizagem. À medida que alcançamos a experiência profissional, ao longo da vida, o pensamento reflexivo vai se tornando aprimorado e crítico.

A compreensão das finalidades desenvolvimentais no processo de formação do enfermeiro requer o discernimento de desafios a serem enfrentados, tanto no ensino como mercado de trabalho. O enfermeiro precisa ser preparado para atuar como protagonista na construção de políticas de saúde e de um projeto de formação profissional.

4.2 Desenvolvimento da nação

4.2.1 Cidadania

A categoria Cidadania, identificada no decorrer do estudo como possível finalidade educativa para a formação do enfermeiro, está inserida por Fiala (2007 apud LENOIR, 2013, p. 22), conforme mostrado no Quadro 1, no Desenvolvimento da nação. Dessa forma, os autores associam que a cidadania é expressa na defesa de sua inserção no contexto pedagógico da formação do enfermeiro e na adoção de pedagogias construtivistas para a transformação social da enfermagem. Para Bellato e Gaíva (2003), Preto *et al.* (2015), Coelho e Miranda (2015), Cruz *et al.* (2017), esta categoria cidadania é definida como direito. Eles, também, pontuam que o conhecimento deverá ser direcionado por características de profissionais que sejam críticos e comprometidos com o seu próprio processo de construção do conhecimento. Pois, desse modo, eles terão possibilidades de se tornarem atores pelo exercício da cidadania.

Compreende-se que as possíveis finalidades educativas expressas direcionam a ideia de que a cidadania está correlacionada ao direito à saúde e à formação, em que premissas éticas e sociais, que envolvem os aspectos emocionais e físicos, estejam presentes, intentando o resgate e o respeito à vida humana. A esse respeito, Lenoir (2016) e Libâneo (2014) mencionam que a educação para a cidadania necessita ser uma das finalidades da formação se almejarmos ser cidadãos dinâmicos. Eles condenam a visão economicista das desigualdades, pois entendem que a função da formação, nesse panorama, é uma cidadania solidária e, ao mesmo tempo, competitiva, que leva a diminuição da diversidade e minimiza a luta de classes e as diferenças raciais, sociais, culturais.

O papel das universidades, na formação destes profissionais, é romper com modelos tradicionais e promover a compreensão da cidadania, do exercício da

saúde como direito e da participação do enfermeiro como elementos principais deste processo, particularmente na saúde pública. Mediante esse panorama, a contribuição das finalidades educativas deve ser no sentido de promover uma reflexão séria e profunda que precisa ser realizada pela enfermagem. Pois, com todos os avanços técnicos e científicos nunca experimentados antes, é necessário refletir sobre quais aspectos do humanismo estão sendo banalizados e isso requer uma formação universitária de profissionais com habilidades éticas e de cidadania.

4.3 Desenvolvimento econômico: habilidades básicas e reproduzíveis

4.3.1 Empregabilidade/Mercado de trabalho e conhecimento tecnológico e científico

Os artigos científicos pesquisados e analisados destacaram as finalidades educativas para a formação do enfermeiro, inseridos em Habilidades básicas e reproduzíveis, que estão classificados por Fiala (2007 apud LENOIR, 2013, p. 22), conforme Quadro1, em que aparece a categoria Empregabilidade/ Mercado de trabalho com um potencial elevado, pois eles tratam do preparo do profissional para a empregabilidade.

Com forte expressão nesta questão, Lenoir (2013) e Libâneo (2016a) ponderam que o objetivo do desenvolvimento neoliberal é preestabelecer a formação de trabalhadores apáticos politicamente frente às situações de um mercado de trabalho capitalista, que visa somente lucro em adaptação à economia global. É fundamental destacar que este mesmo mercado oprime e ainda dificulta que o trabalhador questione o liberalismo a respeito de sua responsabilidade pela excitação das forças de mercado que, ao ampliarem o desenvolvimento econômico, não promovem a justiça social.

Mediante a empregabilidade e o mercado de trabalho, os autores elencaram algumas prerrogativas, tais como: o ensino é divergente do mercado profissional, há a insuficiência da capacidade dos discentes para o mercado de trabalho, a falta de conhecimento e apropriação da teoria relacionada à aplicabilidade prática. Reibnitz, Kloh e Correa (2017); Barlem *et al.* (2012), Silva *et al.* (2018) consideram que o processo de formação dos enfermeiros não atende às exigências de mercado e nem das demandas. Esses autores destacam as dificuldades dos profissionais diante da necessidade de desenvoltura do trabalho em saúde. Eles enfatizam que a

transformações do ensino não prepararam os enfermeiros para uma atuação centrada no cuidado humanizado e na mudança da realidade.

Por outro lado, Cezario (2013) refere que esse mercado de trabalho fragmentado não consegue atender às reais necessidades da saúde populacional, tampouco consegue trazer uma saúde de qualidade e que seja integral. O autor compreende que há, nas instituições de ensino, entraves para adequar a formação às exigências do mercado de trabalho, tais como: ensino focado em conteúdos ideais sem correspondência com a prática assistencial; exigência, de forma rígida, de um saber técnico que nem sempre é possível de ser concretizado na vida profissional real.

Assim, para Cassiani *et al.* (2017), Colenci e Berti (2012), Furukawa e Cunha (2010), Silva *et al.* (2018), Paschoal, Mantovani e Meier (2007), Winters *et al.* (2018), os enfermeiros são peças chaves no processo de trabalho no âmbito da saúde e necessitam de sua autonomia e liberdade. Isso porque esses sujeitos desenvolvem um lado crítico e reflexivo, capaz de discernir o processo de ensino, de trabalho e de vivência profissional, sendo resolutivos e focando no aprimoramento profissional que contenha profissionalismo, compromisso e envolvimento com a profissão. Paradoxalmente, o campo político institucional e o paradigma hegemônico de ciência delimitam as condições de trabalho e as possibilidades de práticas de autonomia e de proximidade de cuidar de seres humanos (SILVA; SILVA; FIGUEIREDO, 2014).

Nota-se nas preocupações e nos apontamentos dos autores, a presença de uma tensão entre finalidades de formação que, por um lado apregoam a adequação ao mercado de trabalho e à realidade assistencial da saúde e, por outro lado, requerem o desenvolvimento reflexivo do enfermeiro, a atenção humanizada e a capacidade transformadora. A esse respeito faz-se necessário considerar que adequar totalmente a formação ao mercado de trabalho capitalista é uma finalidade educativa empobrecedora, uma vez que atende apenas aos interesses de cunho economicista e financeiro.

Libâneo (2016a) pondera que há uma forte inclinação de que todos os meios de educação se submetam ao mercado de trabalho, sendo esse traço forte da internacionalização das políticas educacionais em todos os âmbitos. A intenção é que os alunos sejam direcionados e educados para se adaptarem para o mercado de trabalho a partir das séries iniciais.

Do ponto de vista da adequação total ao mercado de trabalho, a performance de enfermeiros torna-se mecanizada e direcionada somente para a administração e gerência, sacrificando o senso crítico e a possibilidade do cuidado integral e humanizado. Passa-se a formar um profissional sem identidade e ideais, perdendo-se a capacidade de cultivar a interrogação da vida na perspectiva de ideais historicamente valorizados.

A formação generalista aparece como uma estratégia que contribuiu para a colocação dos enfermeiros no mercado de trabalho. O modelo da qualidade com a flexibilização dos mercados, da produção e do trabalho, trazendo a competitividade, a exigência do trabalho em equipe e a autonomia direcionam para uma fragmentação entre o pensar e o fazer. Este trabalhador deve agregar o conhecimento para enfrentar a competitividade do mercado do trabalho.

Se por um lado, para ter empregabilidade, o profissional precisa corresponder aos interesses do mercado econômico que determina e caracteriza demandas para o trabalho, por outro lado, ele deve ser capaz também de questionar e buscar alternativas para não permitir que sua atuação se resuma ao atendimento desses interesses que, frequentemente, não têm como finalidade as reais necessidades de atenção à saúde. Entretanto, cabe indagar de forma mais aprofundada e crítica qual enfermeiro é necessário formar mediante as demandas sociais deste século?

Assim, nota-se que há demandas para a formação profissional indicando finalidades educativas que não caminham na mesma direção, mas devem estar contempladas na formação do enfermeiro. Ball (1994) explica que as políticas públicas educacionais não são implementadas de forma linear, visto que elas atendem aos mais diversos interesses, tanto de organizações públicas ou privadas, quanto de variados grupos sociais, incluídos nesse conjunto a comunidade escolar.

As instituições formadoras devem desenvolver um olhar crítico para as finalidades educativas da formação de enfermeiros, tendo uma visão ampla acerca das demandas do mercado de trabalho. Devido às inovações do mundo globalizado, os enfermeiros precisam aprender, durante a sua formação, modos de resiliência, resolutividade e flexibilidade ao meio de trabalho, não se ausentando de sua visão crítica e adaptável.

Nesse pensamento, os autores Karami, Farokhzadian e Foroughameri (2017) afirmam que o comprometimento organizacional fortalece e amplia a satisfação do enfermeiro de modo meritocrático. Assim, nota-se a contradição entre as demandas

de formação, que prepara profissionais com altos níveis de apego e comprometimento organizacional e, por outro lado, as demandas de alto nível de compromisso social e político com a realização do cuidado que, efetivamente, incide nas necessidades de indivíduos, famílias e comunidades.

Fedoruk e Pincombe (2000), Conselho Regional de Enfermagem de Goiás (2018), Oliveira *et al.* (2017), Barbosa *et al.* (2003) apontam a expressiva quantidade dessa categoria que é a enfermagem dentro do sistema de saúde e seus enfrentamentos e desafios ainda no século XXI. Esses autores enfatizam a exclusão dos fóruns de tomada de decisão e de formulação de políticas nas redes de saúde e a ausência de divulgação da importância do trabalho realizado por eles dentro da sociedade.

A explicação para a desvalorização profissional do enfermeiro se deve a todo esse processo neoliberal de interesses políticos e mercadológicos, em que se tem a visão de lucro e não a preocupação em realocar e inserir esse profissional no mercado de trabalho. O que se percebe é uma mão de obra barata, não compatível com quem presta cuidados a seres humanos. Nesse contexto, a preocupação com a qualidade e a satisfação desse colaborador segue na perspectiva de segundo plano, pois este não gera lucro ao mercado globalizado.

No que tange às habilidades reproduzíveis e de base, identificou-se que estão relacionadas à categoria Conhecimentos Tecnológicos e Científicos, conforme Fiala (2007, apud LENOIR, 2013, p. 22) com conteúdo potencial elevado. A preocupação com a aquisição de conhecimentos tecnológicos e científicos pelo enfermeiro foi expressa em torno de questões como formação de cunho tecnicista, valores tecnológicos da comunicação, tecnologia vinculada ao aprendizado.

Dessa maneira, Bellato e Gaíva (2003), Chirelli e Mishima (2003), Paschoal, Mantovani e Méier (2007), Merighi *et al.* (2014), Fedoruk e Pimcobe (2000), Holanda *et al.* (2013), Pissaia *et al.* (2017) são autores que identificaram, nesta categoria de conhecimentos tecnológicos e científicos, duas vertentes: uma direção de cunho tecnicista visando a eficácia, eficiência e o desempenho de um sistema social que não permite atos reflexivos e outra no progresso econômico, para a redução de gastos. O avanço tecnológico está presente nos métodos educativos, nos quais se objetiva desenvolver capacidades cognitivas, psicomotoras e relacionais dos profissionais, aprimorando o progresso científico e tecnológico, em que há a necessidade da construção de uma enfermagem com características tecnológica e

científica. No processo formativo, a enfermagem deverá inserir inovações tecnológicas em sua prática, a partir do caráter técnico científico. O processo educativo em Enfermagem requer inúmeras questões, pois ele insere o técnico e o humano, o teórico e o prático. É uma formação adaptada por uma concepção de reflexão crítica, pautada em elementos éticos e políticos e qualificada pelo padrão científico na produção do conhecimento (SILVA *et al.*, 2018).

A inclusão de tecnologias nos panoramas e ambientes de enfermagem acarretou uma mudança para os enfermeiros, em suas diversas áreas de atuação, de modo a concretizar os processos de gestão nos serviços de saúde, juntamente com os recursos tecnológicos. Libâneo (2016a) menciona que, no âmbito educacional, a formação deve ser oferecida por meio de um currículo que cumpre a finalidade de formação cultural e científica dos estudantes e, ao mesmo tempo, liga os conhecimentos científicos, culturais, técnicos, éticos e políticos, com as práticas socioculturais na vida cotidiana. Preponderantemente, para que os enfermeiros assumam seu lugar de direito dentro do sistema de saúde, com empoderamento, eles deverão estar preparados para trabalhar em uma organização virtual, mesclando tecnologia e as dimensões humanísticas que influenciam a saúde de uma população.

Em outra visão, os autores Karami, Farokhzadian e Foroughameri (2017) e Silva *et al.* (2018) expõem seu entendimento sobre a evolução da tecnologia nas finalidades educativas e revelam que as mudanças drásticas na ciência e tecnologia, na contenção de custos e no tempo insuficiente para constituir relações com pacientes são fatores que podem levar a um aumento nos níveis de preocupações dos enfermeiros sobre a segurança do paciente, a qualidade do atendimento, e até mesmo alterar a competência e a proteção do enfermeiro. Eles também se referem às questões políticas pelo padrão científico na produção do conhecimento e no processo educativo.

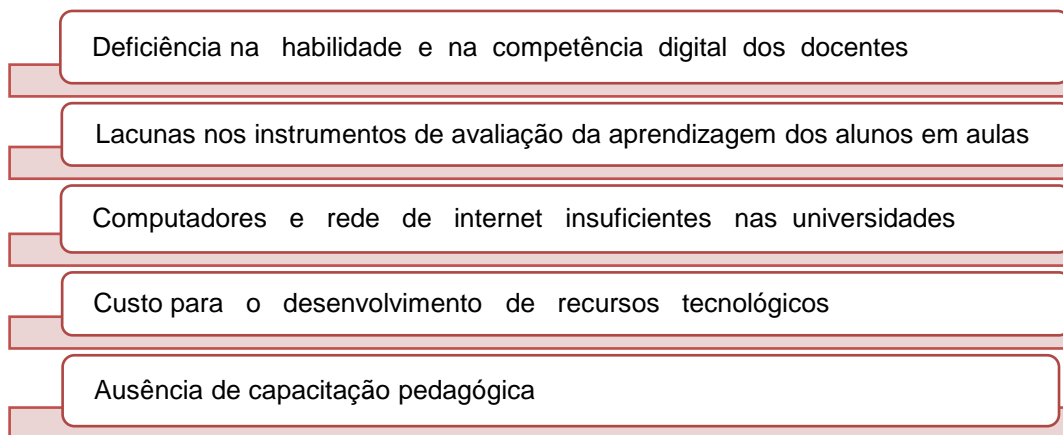
Em relação ao aparato tecnológico dentro da pesquisa, é inegável que ele traz contribuições e agilidades na construção do conhecimento. Do mesmo modo, a premissa da comunicação se transformou em algo essencial para a divulgação e apreensão do conhecimento, o que tornou fundamental o uso de tecnologias no ensino, proporcionando a qualidade da assistência. Zambrano-Plata (2011) reforça que, no panorama global, a tecnologia ultrapassou paradigmas, estendeu uma ampla gama conhecimento, deu oportunidade de se comunicar em tempo real, seja

entre duas pessoas ou um grupo de pessoas que podem estar em lados opostos do mundo, o que permite o acesso às fontes de informação e às redes, trazendo o desenvolvimento de recursos de conhecimento.

Lenoir (2016) considera a pesquisa como uma oportunidade de recorrer às diversas classes de protagonistas que constituem uma sociedade, sendo que, em sociedades que se apresentam como democráticas, a pesquisa é um desafio respeitável tanto quanto a orientação para a formação de futuros cidadãos.

No processo formativo do enfermeiro, é importante buscar o desenvolvimento do domínio crítico de tecnologias, da sistematização do conhecimento e da capacidade de articular o fazer e o pensar com o saber. Assim, o desenvolvimento da competência técnica, essencial para a prática do cuidado seguro e resolutivo, deve se fazer acompanhar do desenvolvimento crítico das competências científica e política, tendo em vista assegurar a integralidade e a equidade da atenção à saúde. Autores, como Holanda *et al.* (2013), identificam a forma que consideram ser déficits na formação do enfermeiro (Figura 6).

Figura 6 – Fatores de déficits na formação do enfermeiro para uso de tecnologia digital



Fonte: Holanda *et al.* (2013, p. 1069).

Nota-se que essa visão de déficits, apresentada pelos autores, recai principalmente sobre o uso de tecnologias de ensino. Entretanto, há que se questionar quais seriam as finalidades do uso dessas tecnologias frente aos grandes desafios da formação, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico e da ética humana e profissional.

Os autores compreendem que, nessa nova evolução do processo ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais, é necessário que alunos e educadores entendam e estejam envolvidos como sujeitos. A formação do enfermeiro precisa estar relacionada com a implementação das inovações tecnológicas. A influente questão da educação, neste século, consiste em conciliar o desenvolvimento científico e tecnológico e a amplificação da consciência do indivíduo, inter-relacionando os fatores internos e transpessoais de sua vivência e de seu papel como indivíduo.

As tecnologias que garantiram a produção de novos conhecimentos podem ser identificadas como vantagem na formação do enfermeiro, assim como àquelas que se relacionam à veiculação do ambiente *online* como motriz para o fomento dos espaços virtuais, depositários de pesquisas e a divulgação de redes colaborativas. Compreender as inovações tecnológicas no processo didático-pedagógico como finalidade educativa da formação do enfermeiro é também um modo de pensar em melhoria da qualidade da educação desse profissional, desde que haja uma compreensão suficientemente crítica do baixo poder das tecnologias para a promoção do desenvolvimento subjetivo e intelectual do profissional. Ainda que desempenhem importante papel nas práticas pedagógicas e nas práticas de cuidado, a incorporação de tecnologias requer o cuidado de não se caracterizar como um tecnicismo renovado, ou seja, é preciso garantir a produção de novos conhecimentos e não apenas a repetição mecânica de determinadas atividades, sem que haja a reflexão sobre o porquê de realizá-las de determinada maneira.

4.4 Finalidades Normativas

4.4.1 Democracia, Igualdade e Justiça

As finalidades normativas: igualdade e justiça, apresentadas por Fiala (2007 apud LENOIR, 2013, p. 22), conforme Quadro 1, sugerem o conteúdo potencial normativo e utópico, manifestado por alguns autores nas categorias Democracia, Igualdade e Justiça. Dessa maneira, Oliveira *et al.* (2016), Shasanmi, Kim e Cassiani (2015), Winters *et al.* (2018), Cezario (2013) afirmam questões de democracia, tais como: o papel social e democrático do Enfermeiro no exercício profissional e sua participação como protagonista político e social no sistema de saúde, identificando

possíveis realidades dentro do processo saúde–doença, participando e interagindo nas etapas de planejamento, implementação e avaliação para atender a população democraticamente. O conhecimento do enfermeiro em relação às políticas públicas é necessário para a elaboração de práticas democráticas que sejam implantadas por meio do diálogo, da reflexão e da participação efetiva da gestão nos serviços de saúde.

No que tange às orientações de finalidades educativas, essa categoria envolve o interesse do desenvolvimento dos discentes que, em todos os níveis do sistema escolar, figuram ter uma visão democrática. No entanto, na verdade, sua própria origem é arraigada na competitividade, na formação do ser humano como capital que se traduz em produtos para o mercado, no desenvolvimento de conhecimentos e competências restritas às necessidades do mercado são elementos reveladores de sua face antidemocrática e contrária ao desenvolvimento humano.

Na formulação de processos de políticas, os enfermeiros devem ter conhecimento suficiente sobre como as políticas são criadas e implementadas porque, sem elucidar essa percepção, eles não podem ter participação efetiva na política (AARABI; CHERAGHI; GHIYASVANDIAN, 2015). No contexto atual, é essencial o desenvolvimento de práticas democráticas na saúde, cuja atuação não é um argumento que pode ser propagado, mas um conceito e um comportamento a serem elaborados pelo diálogo, pela reflexão e perspicácia do cidadão.

Em relação às possíveis categorias Finalidades Normativas: igualdade e justiça do enfermeiro por meio da formação elucidada pelos autores Oliveira *et al.*(2016), Fernandes *et al.* (2008), Cassiani *et al.* (2017) sinalizam por característica de igualdade entre o usuário profissional, o enfermeiro centralizador de poder, falta de tempo para dialogar com a população atendida e reconhecimento do processo de justiça da formação em enfermagem.

No processo de igualdade ponderado pelos autores, a igualdade é expressa entre enfermeiro e usuário de forma que esse usuário participe como um sujeito ativo na atenção à saúde, mesmo que o enfermeiro tenha uma apropriação conceitual superior, ele poderá compartilhar com a população adstrita.

A justiça social é inserida e composta nas pesquisas para uma formação do enfermeiro como finalidades educativas em que há a pertinência de aceitação de diversas culturas, a liderança, a coordenação e a administração de serviços de

saúde, educação em saúde, terapêutica para pacientes e grupos na comunidade. A justiça social, sendo pressuposto da cidadania, implica, portanto, no desenvolvimento de uma capacidade de julgamento individual e coletivo em progressiva construção e reconstrução dos planos pedagógicos, nos princípios da transformação na enfermagem.

No contexto de desigualdade do Brasil, voltado a interesses em valores monetários, a igualdade apresenta-se distante, pois há tantas diferenças sociais e desafios que a população precisa enfrentar para ter acesso à saúde. A formação deveria conter elementos como valores humanos, capacidades relacionais; porém, o que está posto frente ao processo de formação do enfermeiro é um modelo tecnicista com direção a interesses econômicos.

4.5 Finalidades Educativas que beneficiam a Globalização

A categoria Finalidades que beneficiam a globalização foi detectada, no transcorrer do estudo, como possível finalidade educativa para a formação do enfermeiro. Ela está inserida por Fiala (2007, apud LENOIR, 2013, p. 22), conforme Quadro 1, classificada em outras categorias.

Nessa conjectura, os autores Preto *et al.* (2015) e Paschoal, Mantovani e Méier (2007) manifestam-se em torno de questões, tais como: contribuição do Enfermeiro na saúde global, colaborando com as políticas dos sistemas de saúde, com a pesquisa e cuidado humano. Portanto, o enfermeiro integra um papel importante no sistema de globalização e contribui com ideias críticas relacionadas a múltiplas questões socioeconômicas e de saúde integrada, em áreas como: política dos sistemas de saúde, determinantes sociais de saúde, epidemias, doenças transmissíveis e não transmissíveis, epidemiologia, atividades humanitárias e situações emergenciais.

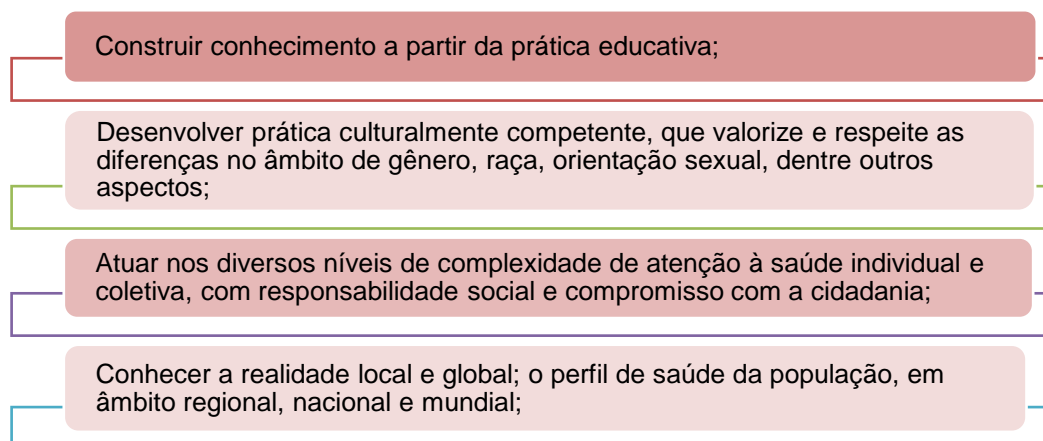
Dentro do mundo globalizado, a pesquisa científica aparece como um instrumento, contribuindo com o conhecimento, sendo um amplo recurso para obter raciocínio crítico e lógico, de modo a trazer a resolutividade de possíveis problemáticas. No cenário brasileiro, enfrentamos dificuldades de colocar o conhecimento teórico do cuidado na ação prática no cotidiano. Essa associação enfrenta paradigmas e desafios por questões operacionais, técnicas e políticas entre os conhecimentos no âmbito da saúde.

Entender a pesquisa científica como finalidade educativa da formação de Enfermeiro, por conseguinte, é uma maneira de refletir e preestabelecer enfermeiros aptos a fortalecer a enfermagem como ciência e alicerçar a profissão. Assim, destaca-se a pesquisa no processo de formação desenvolvendo habilidades para a reflexão crítica, autônoma, na enfermagem inserida no contexto social.

Na Enfermagem, há que se buscar uma educação emancipadora, enquanto dimensão importante na formação de profissionais com capacidade crítica de pensar-se, de pensar globalmente as estruturas vigentes, a partir de suas raízes históricas, e agir localmente na resolução de problemas, de forma transformadora e com responsabilidade social (SILVA, 2008).

A formação necessita estar comprometida em preparar enfermeiros(as) que beneficiem a globalização. Nesse sentido, podemos elencar alguns aspectos fundamentais que estão representados na Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Formação dos Enfermeiros no processo de globalização



Fonte: Silva (2008, p. 3).

A globalização é um fenômeno no qual, de acordo com Zambrano-Plata (2011), a universidade deve ser envolvida por meio de estratégias de internacionalização do currículo. Nessa perspectiva, as finalidades educativas da formação do enfermeiro incidem para decisões que repercutem nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares, nos métodos pedagógico-didáticos, que são incorporados pelos órgãos públicos, pela gestão do sistema educacional, pelos dirigentes de cada escola, pelos docentes, pelos pesquisadores e pelos formadores de professores. A Enfermagem diante de sua premissa e objeto, que são os

cuidados, enfrenta contextos realísticos de transformação e mudança em uma sociedade globalizada.

4.6 Ética

No transcorrer do estudo, foi possível identificar a presença enfática do tema Ética como possível finalidade educativa para a formação do enfermeiro, que foi agrupada como categoria, conforme a Figura 3, identificada como mapa dos códigos em Árvore gerado pelo *software* WebQDA, adaptado pela autora. Assim, os autores Bellato e Gaíva (2003), Araújo *et al.* (2009), Fernandes *et al.* (2008), Chirelli e Mishima (2003), Lourenção e Benito (2010), Bratz e Sandoval-Ramirez (2018) revelam que a bioética indica os limites das intervenções e os impactos da tecnologia científica sobre a vida; nesse sentido, há a implementação da dimensão ética com as práticas pedagógicas em saúde.

A formação do enfermeiro nas questões bioéticas aponta entraves, pois a enfermagem está inserida diretamente em meio aos avanços tecnológicos, que apresentam lutas e desafios no patamar da saúde, tendo em vista uma posição reflexiva para o ser humano. Diante dos fatos, Lenoir (2016) enfatiza que as adversidades são múltiplas, mas a tentativa de definição de finalidades educativas é necessária para a orientação do aluno quanto à sua formação e seu papel na sociedade.

Estes desafios são relativos à democracia, à justiça e à igualdade sociais, à liberdade, à cidadania, à abertura ao mundo, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder, à ética e à moral, ao patrimônio cultural, à autodeterminação, etc., o que remete, antes de tudo, às finalidades normativas. (LENOIR *et al.*, 2016, p. 30).

O enfermeiro tem a missão de realizar a transformação humana e ética, no contexto das inovações deste período atual, ele tem que desenvolver um novo conhecimento, as competências, as atitudes e as habilidades no exercício profissional da enfermagem que tenha por fundamentação teórica as concepções da ciência ética e da bioética. Ferla (2013) realiza uma reflexão sobre as diretrizes éticas, e aponta que elas visam raciocinar sobre a natureza do homem, como ser individual e coletivo, suas capacidades e potencialidades, bem como suas relações,

com a pretensão de descrever o conhecimento adquirido por meio das ações no processo de cuidar em saúde.

Nas práticas pedagógicas, a implementação da ética deverá desenvolver sujeitos com pensamento crítico e autônomo, agregando valores pessoais. Isso porque o ensino e a prática são os pilares que suportam a construção desse profissional (SCHAEFER; JUNGES, 2014). Desse modo, é necessário que ocorra a compreensão de um paradigma ético-humanista cuja essência permite a criação dos princípios que orientam as diretrizes de formação do enfermeiro.

É fundamental no ensino que as instituições incluam, além do processo cognitivo, também o poder da ética, da responsabilização, da solidariedade e da humanização. Isso porque percebemos, a cada dia, uma desvalorização das relações, e dos valores morais; tal perspectiva de formação ainda permanece na inércia da maioria das estruturas universitárias (SILVA; SILVA; FIGUEIREDO, 2014).

Dessa forma, verifica-se que, no processo das finalidades educativas da formação do enfermeiro, uma finalidade primordial e poderosa é a finalidade ética, associada à responsabilização, à solidariedade e à humanização. Entretanto, as instituições formadoras não consideram estas finalidades importantes, assim como as relações, os valores morais emancipatórios e a solidariedade. O protagonista principal dentro da enfermagem é o enfermeiro que pode atuar na promoção da ética no cuidado humano e inserir justiça, igualdade, política, cidadania e democracia, que sugerem estar implícita na formação desse profissional.

4.7 Integralidade e Promoção de Saúde

As categorias, apresentadas a seguir, surgiram no decorrer da exploração e imersão dos artigos pesquisados. Nelas, se destacaram a Integralidade e a Promoção da Saúde.

Partindo do princípio da Integralidade, os autores Lima *et al.* (2017), Leonello, Vieira e Duarte (2018), Corbellini *et al.* (2010), Montenegro e Brito (2011), Nunes, Silva e Pires (2011), Aarabi, Cheraghi e Ghiyasvandian (2015), Bim *et al.* (2017) revelaram as dimensões da integralidade na articulação entre teoria e prática. A integralidade está focada no sujeito, na orientação da formação do enfermeiro para a integralidade, na criação de modelos que transpõem o ensino dos profissionais de

saúde, com vistas a promover práticas pedagógicas que concebem a compreensão da integralidade.

Do ponto de vista da integralidade em torno das finalidades educativas da formação, a pedagogia tende a associar a integralidade à perspectiva do aluno e do professor numa realidade de reflexão participativa, de construção coletiva, trazendo o entendimento de associar teoria e prática, educação e serviços. Os ambientes dialógicos se caracterizam em momentos de atividades da polifonia e da polissemia da integralidade, em que os vários sentidos e vozes são ouvidos de maneira crítica, autocrítica, reflexiva e criativa, de modo a propor métodos para a construção da integralidade que respeitem os múltiplos cenários sociais e históricos (LIMA *et al.*, 2017).

Em relação ao cuidado, a integralidade remete o enfermeiro à reflexão para compreender e reconhecer o processo saúde-doença e as práticas cuidadoras, responsabilizando-se pela qualidade da assistência de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com atitudes de promoção, prevenção, proteção e reabilitação. Nessas premissas é fundamental englobar a prática na atenção à saúde e suas ações educativas. Silva e Sena (2008) entendem que a integralidade pressupõe a compreensão do indivíduo que recebe cuidado, tanto no contexto familiar quanto na sociedade. É fundamental criar meios para sistematizar os serviços de saúde em uma cadeia de cuidados na qual os diversos serviços atendam às necessidades do usuário.

A qualidade do atendimento em atenção do cuidado depende do entendimento do enfermeiro sobre o processo da integralidade, o qual vê o ser humano em todos os aspectos holísticos e sociais, compreendendo o processo saúde-doença. Atender o paciente no âmbito das redes de saúde de forma integral tem sido um desafio devido aos processos burocráticos e às limitações de ofertas de serviços e em um sistema multifacetado. Nesse sentido, Zambrano-Plata (2011) evidencia a existência da necessidade de uma ruptura de paradigma, no qual a Enfermagem enfrenta o desafio de criar uma esfera humanizada no ambiente de uma tecnologia de cuidados de saúde altamente sofisticado, mas que é impessoal. Isso gera a necessidade de criar e recriar as conexões do convívio de enfermeiros e sujeitos de cuidado, pois não se pode perder de vista a relevância que a razão de ser do cuidado é os indivíduos, as famílias e os grupos.

Reforçando esse entendimento, a integralidade é fortemente trabalhada no processo de graduação, formativo e profissional do enfermeiro, mas a prática não está associada à teoria; por isso, é preciso que haja uma evolução de entendimento na conjuntura da realidade assistencial, que ligue o exercício da profissão com o que está sendo ensinado na graduação. Compreender que a integralidade precisa ser implementada em várias frentes é fundamental para a quebra de paradigmas, de forma a configurar um cuidado humanizado que atenda às necessidades em todo o processo humano.

Um ponto chave é a concepção de que o princípio da integralidade está ligado ao cuidado do ser humano que, por sua vez, está associado à criação das políticas públicas. É desse modo que as finalidades educativas escolares encontram-se fundamentadas em políticas educacionais em todos os níveis, assim como as políticas de atenção à saúde. Tanto os conteúdos e métodos de ensino devem servir às aprendizagens básicas que favoreçam o mercado econômico, como as políticas de saúde devem atender também a critérios de redução da atuação do Estado na oferta de serviços de saúde. Boom (2004) refere que os interesses do desenvolvimento a ser promovido aos indivíduos é aquele necessário para potencializar suas energias produtivas e conservar suas capacidades para contribuir para o desenvolvimento econômico da sociedade.

A categoria Promoção de Saúde apareceu, nos estudos, associada à perspectiva da integralidade do cuidado. Os autores Cezario (2013), Silva *et al.* (2007), Montenegro e Brito (2011), Silva e Sena (2008), Holanda *et al.* (2013) indicam a promoção da saúde de gestão e caracterizam a promoção da saúde como uma construção participativa, em que há a assistência em todos os ciclos de vida, com o desenvolvimento de competências, de modo que a promoção da saúde esteja inserida no ensino e na formação do enfermeiro como política no contexto do processo formativo.

A promoção de saúde está diretamente ligada à qualidade de vida, derivando estratégias de ação que beneficiam a saúde, sejam coletivas ou individuais, no processo de gestão e na orientação ideológica das políticas públicas. A promoção da saúde, na Política Nacional de Promoção da Saúde, objetiva a democratização da saúde, englobando distintos níveis do governo, com o envolvimento de setores da área privada, da sociedade civil e do departamento sanitário, na intenção de envolver essas esferas para o cuidado pela saúde. Dessa maneira, inter-relacionam-

se à integração os campos da educação e da saúde no âmbito da atenção primária em saúde.

Os enfermeiros no processo de formação vêm expandindo e mudando suas práticas, de acordo com o cenário no qual estão imersos, e, portanto, dessa maneira, eles terão que ser capazes de reconhecer os adventos da promoção de saúde da sociedade para elaborar, liderar, sistematizar, mensurar e inspecionar as práticas da rede de saúde do adstrito, de tal forma a perfazer a assistência integral aos indivíduos e famílias em todos os ciclos de vida.

Nessa vertente de constantes mudanças e incertezas, em que o enfermeiro não possui o domínio conceitual de como promover a saúde, configura-se a implementação no ensino do conceito amplificado do processo saúde-doença, aderindo atos de promoção da saúde de modo setorial, que caracterizam a formação e a atuação dos enfermeiros, na qual se ressalta o cunho social, coletivo e político, bem como a natureza deliberativa das resoluções concisas em saúde, conectando os diversos níveis de conhecimentos com o processo de ações em saúde.

A finalidade educativa promoção da saúde é identificada por Silva *et al.* (2007) como conceito da interdisciplinaridade, intersetorialidade, empoderamento/potencialização de sujeitos e qualidade de vida, por sustentarem uma nova prática de formação e atuação no campo da enfermagem, tendo como referencial a promoção da saúde. Consideram, portanto, necessário fomentar mudanças na formação de enfermeiros que incorporem esses conceitos.

Identifica-se, ainda, que a promoção da saúde dentro do sistema de saúde sofre dificuldades de implementação e distanciamento da qualidade de vida como foi proposta, uma vez que não depende somente dos governantes, mas de toda a sociedade. Estamos vivenciando crises econômicas e sociais na educação e saúde, tais como: o ressurgimento de doenças que já estavam erradicadas, recursos insuficientes e desmazelo do SUS para o desenvolvimento de ações de promoção de saúde e pesquisas.

4.8 Desenvolvimento de Gerenciamento/liderança

No transcorrer do estudo, foi possível identificar a presença enfática do Desenvolvimento de Liderança como finalidade educativa para a formação do

enfermeiro, agrupada como categoria, conforme a Figura 3, identificada no mapa dos códigos de Árvore gerado pelo *software* WebQDA, adaptado pela autora.

Assim, os trabalhos de Fedoruk, Pincombe (2000), Cunha *et al.* (2017), Zambrano-Plata (2011), Winters, Prado e Heidemann (2016), Karami; Farokhzadian; Foroughameri (2017), Furukawa e Cunha (2010), Camargo *et al.* (2018), Bratz e Sandoval-Ramirez (2018) permitiram formular uma nova categoria de finalidades educativas, expressa pela capacidade de liderança do enfermeiro no século XXI, que abarca o papel do enfermeiro na gestão e política e o envolvimento nos setores de saúde com habilidades para a gerência. O momento social globalizado requer ajustes e releituras dos enfermeiros e das instituições para eleger estratégias e modelos de renovação pertinentes a esse contexto. Nesse sentido, são necessárias ações na área educacional que assegurem o progresso do conhecimento no trabalho em saúde (CEZARIO, 2013).

Contrapondo, não se pode negar que existe um interesse econômico e tecnológico que faz com que a enfermagem assuma o papel de liderança nas instituições de saúde. Na história da Enfermagem, esse papel já era desenvolvido, porém, com a globalização e as mudanças neoliberais, ele fora assumido com interesses de atingir as metas da organização, o desenvolvimento, o lançamento e o acompanhamento da gestão de serviços.

Portanto, de acordo com Lenoir (2016), essa lógica da racionalidade neoliberal do mercado utiliza o modelo do funcionamento empresarial que passa a ser o fundamento das finalidades das instituições escolares e de saúde, cuja organização tende, cada vez mais, a se igualar à de uma empresa. Os estudantes e os usuários destes sistemas são vistos como consumidores de serviços, e os professores, os pesquisadores, e os profissionais de saúde são empregados contratados para prestar serviços educacionais e de saúde, tudo de acordo com os interesses empresariais que não visam atender às necessidades sociais da população.

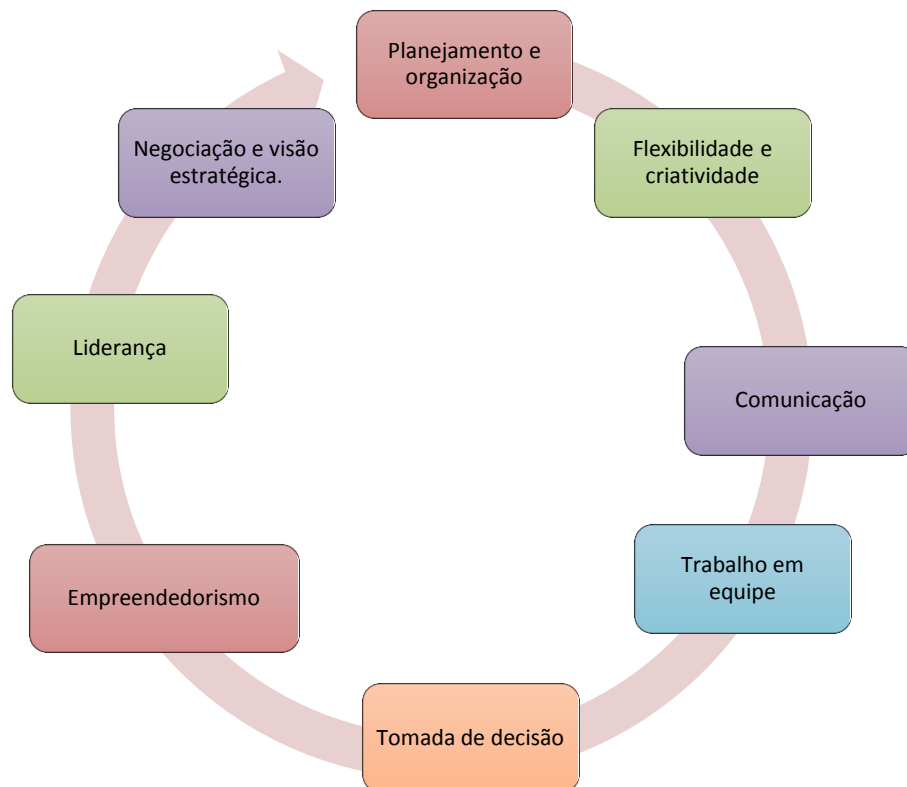
A capacidade de liderança requer estudos e adequação curricular para os novos tempos, pois o enfermeiro como gestor terá de promover ações que influenciam positivamente o comportamento das pessoas, motivando-os na perspectiva de uma responsabilidade conjunta sobre os processos da gestão. Nesse sentido, o enfermeiro tornou-se protagonista principal nas instituições de saúde,

assumindo uma posição de gerente, o que torna necessário o desenvolvimento de novas habilidades como finalidades educativas.

Em outra direção, Lourenção e Benito (2010) põem o foco no desenvolvimento profissional do enfermeiro para a gestão. Os autores consideram que, no modelo de atenção à saúde e na formação do Enfermeiro, competências gerenciais são fatores que induzem práticas. Assim, a formação deve incentivar o desenvolvimento profissional para a gestão.

Nessa evolução, a profissão de enfermeiro passa por mudanças e inovações, de modo que ela amplia-se para novas especialidades, tendo a necessidade de desenvolver novas habilidades, tais como: liderança, comunicação, tomada de decisão, negociação, trabalho em equipe, flexibilidade, empreendedorismo, criatividade, visão estratégica, planejamento e organização, haja vista que as competências requisitadas ao enfermeiro são reflexos das necessidades do mercado de trabalho e da população, que demanda profissionais competentes (Figura 8).

Figura 8 – Desenvolvimento de habilidades do enfermeiro para o século XXI



Fonte: Figura elaborada pela autora baseado em Furukawa e Cunha (2010).

Furukawa e Cunha (2010) apontam que existem déficits para a formação do enfermeiro líder e a necessidade de orientação formal no início da carreira. As autoras identificam falhas nas tomadas de decisões e no processo de trabalho e o despreparo dos enfermeiros gerentes, o que caracteriza uma problemática. Elas definem que para o desenvolvimento do enfermeiro líder, é requerido que ele tenha o controle pessoal, eficácia interpessoal, gestão financeira, gestão de recursos humanos, cuidados e pensamento sistematizado.

Em relação a essa questão, Aarabi, Cheraghi e Ghiyasvandian (2015) pontuam que há a necessidade de fortalecer a gestão e as habilidades de liderança de estudantes por meio de cursos especiais ou complementares, de modo a aumentar a capacidade de liderança e atuação na tomada de decisões. Também com foco na gestão, Cunha *et al.* (2017) referem a capacidade de liderança como ferramenta gerencial que deve ser aprendida durante a formação inicial do enfermeiro. Esta aprendizagem abrange conhecimentos sobre implementação, monitorização e avaliação dos serviços.

No desenvolvimento gerencial, ocorrem entraves entre o enfermeiro gerente e sua equipe, uma vez que ele tem a preocupação de atender os objetivos e metas da instituição e, por outro lado, há questões como falta de motivação dos enfermeiros, esgotamento profissional, baixa qualidade e quantidade de cursos educacionais, falta de satisfação profissional e interesse profissional, recrutamento desproporcional de pessoal de enfermagem em termos de número de pacientes e falta de padrões claros de competência profissional. Todos esses fatores podem causar níveis reduzidos de competência clínica no enfermeiro.

Outro fator deliberado ao enfermeiro, no processo de construção das finalidades educativas na enfermagem e suas prerrogativas para esse século, refere-se aos enfrentamentos frente à gerência que concerne à proposição de condições adequadas de trabalho que garantam os direitos trabalhistas e a satisfação do trabalhador, na perspectiva da produção da assistência de qualidade. Isso implica compreender o profissional com um olhar de que este merece seu reconhecimento, como humano e não como um capital humano posto somente para o trabalho. A esse respeito, Shasanmi, Kim e Cassiani (2015) destacam que o desenvolvimento da força de trabalho depende de uma liderança adequada e de

recursos apropriados para educar, treinar e capacitar enfermeiros para estar inferidos no sistema de saúde.

O enfermeiro líder/gerente, em virtude da função, afasta-se simbolicamente e funcionalmente do enfermeiro do leito. Muitas vezes, o enfermeiro líder não tem seu papel esclarecido, a lacuna entre o gerenciamento e o serviço faz com que ele seja visto pelos enfermeiros do leito como irrelevante e não essencial. Essa falta de relevância agora está sendo questionada pelas políticas que definem o serviço na atenção à saúde (FEDORUK; PINCOMBE, 2000).

Analisando os achados da pesquisa, percebe-se que os autores apresentam ideias que se aproximam da finalidade educativa para o desenvolvimento de liderança no processo da formação do enfermeiro, que aprimora essa habilidade de modo a atender diversas frentes, como a instituição de saúde e os colaboradores. Desse modo, o enfermeiro líder terá de agregar valores atitudinais e aqueles relacionados à comunicação, à informação, ao apoio emocional, à cortesia, à disponibilidade, que são elementos que definem a qualidade dos cuidados e as suas formas, ao diálogo no relacionamento com os outros, favorecendo a instalação das virtudes essenciais por meio dos hábitos pessoais e profissionais.

4.9 Diretrizes Curriculares, Promoção do vínculo entre paradigma pedagógico da formação e paradigma de atenção à saúde

A categoria Diretrizes Curriculares e a categoria Paradigma Pedagógico da Formação e Paradigma da Atenção à Saúde, que não emanam do referencial teórico, mas foram criadas no decorrer da análise dos artigos, estão diretamente ligadas às finalidades educativas, agrupadas conforme a Figura 3. De certa forma, elas já apareceram subsumidas em outras categorias, mas é relevante tratá-las separadamente para que se tenha um delineamento melhor e apontar em que direção elas estão se manifestando na literatura.

Autores como Barbosa *et al.* (2003), Santos (2004), Souza *et al.* (2006), Zambrano-Plata (2011), Ferla (2013), Canever *et al.* (2012), Cruz *et al.* (2017), Nunes, Silva e Pires (2011), Xavier-Gomes e Barbosa (2011), Corbellini *et al.* (2010), Leonello, Vieira e Duarte (2018), Lourenção e Benito (2010), Winters, Prado e Heidemann (2016), Preto *et al.* (2015), Castro e Gomes (2011), Cassiani *et al.* (2017), Zug *et al.* (2016), Merighi *et al.* (2014) chamam a atenção para a importância

da mudança das perspectivas dos docentes, das diretrizes curriculares atuais, assim como para o aprimoramento de metodologias de ensino, a superação da desconexão entre o enfoque pedagógico e a prática nos serviços de saúde, a construção de novas práticas fundamentadas em concepções pedagógicas que promovam o desenvolvimento da capacidade do enfermeiro para atender os desafios da atenção à saúde no país. Eles mostram a necessidade de superar a divergência entre conhecimentos ensinados e demandas profissionais postas ao enfermeiro na prática, superar a produção fragmentada do cuidado e a baixa capacidade de reflexão sobre a prática profissional.

Em relação ao corpo docente, esses autores referem que os docentes necessitam compreender a constituição política e socioeconômica do cenário atual, e que esse entendimento deve estar dentro da revisão curricular, uma vez que não se pode buscar transformação da profissão sem mudanças efetivas das práticas da formação do enfermeiro. Portanto, é primordial a preparação adequada dos docentes, bem como a integração entre currículo, prática pedagógica e necessidades das demandas sociais.

Compreender as políticas educacionais de um país, ou até mesmo as políticas educacionais específicas, como a de formação de profissionais, demanda antes a compreensão das relações entre o que é definido internamente em um país e as estratégias e influências vindas de fora dele, da economia política global. Nesse sentido, Libâneo (2016a) ressalta que essas decisões repercutem nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares, nos processos pedagógico-didáticos e são assimiladas pelos órgãos públicos, pela gestão do sistema educacional, pelos dirigentes de cada escola, pelos professores, pelos pesquisadores, formadores de professores, até mesmo pelos pais. Enfim, a sociedade assimila as proposições dos organismos internacionais para a educação em um país.

A interlocução entre docentes e discentes, em uma parceria, seria uma tentativa de aprimorar o conhecimento de saberes pela reflexão sobre a realidade, sua teorização e ação nos inúmeros contextos de aprendizagem na área da saúde. Isso envolveria o docente entender seu real papel, os enfermeiros profissionais não estão sendo preparados em metodologias sistemáticas para cumprir seu papel pedagógico.

A esse respeito, Souza *et al.* (2006) afirmam que a criação de novas estruturas curriculares não alcança os objetivos da formação de profissionais

críticos, reflexivos e transformadores da realidade sem a ressignificação da visão dos próprios docentes em relação ao papel da universidade na comunidade, possibilitando a ligação entre os discentes e o desenvolvimento de habilidades em lidar com os problemas. A percepção enquanto profissionais enfermeiros é que os docentes, muitas vezes, não vivenciam os reais problemas nas instituições de saúde juntamente com os discentes. Eles permanecem apenas em sala de aula, ausentando-se da associação entre a teoria e a prática, comprometendo, assim, o processo de aprendizado, daí advém à desconexão.

Em relação às metodologias de ensino, Nunes, Silva e Pires (2011), Varandas e Lopes (2012), Barlem *et al.* (2012) apontam que a mudança de componentes curriculares seria capaz promover melhorias metodológicas no modelo clássico educativo, que passaria a usar metodologias ativas durante todo percurso da graduação, proporcionando ao discente externar seu conhecimento e consolidar novos saberes. Explorar essas metodologias ativas requer um conhecimento do corpo docente associado à aproximação do paradigma da atenção à saúde. Essas metodologias devem ser usadas de modo a estimular o discente à capacidade de observação, análise, crítica, autonomia de pensar e de ideias, que devem estar inseridos dentro do modelo pedagógico de ensino veiculado com a construção do saber.

Assim, Silva e Sena (2008), Coberllini *et al.* (2010) e Barlem *et al.* (2012) referiram que é necessária a apropriação de concepções pedagógicas e de metodologias que permitam a construção de habilidades e competências para enfrentar a complexidade da atenção à saúde, considerando as peculiaridades da demanda da população atendida. As autoras defendem que metodologias ativas precisam ser mais bem exploradas pelo corpo docente dos cursos para promover a aproximação com o paradigma da atenção à saúde.

Lima *et al.* (2017) remetem a reflexão sobre a necessidade de um currículo integrado, no qual diversas áreas do conhecimento se conectem. A prática educacional manifesta-se deficitária na aplicabilidade do princípio da integralidade, mesmo com os diversos entendimentos dessa prática, por destacar o modo tecnicista no processo formativo do enfermeiro. É fundamental e necessário formar enfermeiros que contribuam e implementem as inovações dentro da atenção em saúde.

A esse respeito, Zambrano-Plata (2011) indica que currículo de enfermagem deve responder às realidades e necessidades do ambiente atual, ser pró-ativo na transformação do contexto. É preciso promover a harmonização da formação em relação ao perfil, ao conteúdo curricular, às experiências e cenários de aprendizagem com a realidade social e as novas exigências políticas, sociais, culturais e produtivas do país, para que ele possa superar os espaços e déficits entre a teoria e a práxis.

Não se pode negar que as proposições dispostas nas Políticas Nacionais de Educação de profissionais de saúde e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cursos de graduação em Enfermagem têm se esforçado no sentido de promover reais mudanças. Porém, contrapondo a esses esforços, há um interesse neoliberal capitalista que não tem interesse no desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, querem formar apenas tecnicistas que cumpram os modelos impostos e favoreçam a geração de lucro. A discussão acerca das DCN é desafiante e atual, porém controversa, por envolver um sentido coletivo e pela sua repercussão num momento em que se expandem os cursos de formação de enfermeiros. A formação deveria ter como foco principal o desenvolvimento humano e solidário, tanto do enfermeiro como da pessoa que se torna objeto do seu cuidado.

Ideologicamente, as DCNCGE assumem orientação voltada ao SUS, direcionam-se para a humanização e a formação generalista, como necessárias no processo de trabalho do enfermeiro (CORBELLINI *et al.*, 2010; SILVA; SENA, 2008). Ao mesmo tempo, as DCNCGE destacam a formação para a educação em saúde, liderança, habilidade na tomada de decisões, domínio de tecnologia da comunicação e informação como aspectos inovadores. Cezario e Daher (2012) afirmam que, mesmo à frente de argumentos inovadores que sustentam uma formação voltada para a implementação do SUS, presenciamos práticas de ensino que desconectam e fragmentam saberes e fazeres.

Os desfechos do processo educativo são obtidos quando ocorrem modificações de comportamento, atitudes e habilidades na enfermagem. Como Santos (2004) aponta, as diretrizes curriculares são orientações gerais que devem ser continuadas por todas as instituições do sistema de educação superior, norteando a aprendizagem dos alunos na direção dos pilares aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, que constituem os resultados do processo educativo.

O que se nota na abordagem das diretrizes curriculares é que predomina uma compreensão dessas diretrizes como finalidades da formação quando, ao contrário, em vez de finalidades em si, elas são a expressão de outras finalidades. Como orientação oficial, as diretrizes curriculares contêm referências filosóficas e político-ideológicas que demarcam a formação de enfermeiros. Portanto, faz-se necessário discuti-las nessa perspectiva e indagar que finalidades, de fato, elas estão orientando.

Entretanto, Libâneo (2016a) alerta para a forte tendência de que todas as formas de educação se subordinem ao mercado de trabalho, sendo esse traço forte da internacionalização das políticas educacionais em todos os âmbitos, presentes em documentos do Banco Mundial e da Unesco, entre outros. Nessa perspectiva, o que as políticas educacionais definem é que os estudantes aprendam, desde a pré-escola, a se orientarem e adaptem sua formação para o mercado de trabalho e se tornem sujeitos com conhecimentos mínimos, apenas voltados para parâmetros técnicos. Considerando-se esse alerta, faz-se necessário retomar a discussão sobre quais são as finalidades educativas postas nas Diretrizes da formação de enfermeiros e nos projetos pedagógicos dos cursos.

Entende-se que o processo de formação do enfermeiro na perspectiva do SUS apresenta fragilidades, tais como: um enfermeiro despreparado para atender dentro do sistema de saúde, que é consequência de um ensino fragmentado durante o processo formativo; conhecimento limitado e reducionista, essa forte tendência deve se a todo um processo cultural que se instala no século XXI e a formação de um indivíduo acrítico, preparado apenas para servir o mercado de trabalho. No que concerne à aptidão de concretizar práticas educativas junto à população.

Assim, Cassiani *et al.* (2017) identificam que, para que ocorra a mudança de paradigma na educação em saúde, faz-se necessário que o modelo educacional atenda às necessidades da população e dos modelos de assistência através do aprimoramento por meio de capacitações em atenção primária à saúde

Dessa forma, Zambrano-Plata (2011) chama a atenção para a importância da Formação para o SUS. O autor projeta que, no século XXI, os modelos pedagógicos que consideram as condições de aprendizagem dos alunos deverão integrar teoria e prática e promover o pensamento crítico, a ética e a educação cívica, além do trabalho inter e transdisciplinar, em face dos problemas prioritários de saúde e em sintonia com a cultura da população.

Segundo Winters, Prado e Heidemann (2016), as academias de ensino superior são estimuladas a quebrar paradigmas com o objetivo de reorientar o processo de formação. Essas modificações paradigmáticas demonstram que já ocorreram muitos avanços e influenciaram a reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos que devem estar em consonância com a reforma sanitária e com os princípios do SUS.

A necessidade de formação por meio de referenciais pedagógicos que apropriem a reflexão sobre as práticas dos serviços de saúde e sobre as experiências acadêmicas foi apontado por Lima *et al.* (2017). A vivência da prática profissional, segundo Winters *et al.* (2018), necessita compor o processo formativo numa ótica problematizadora para a reestruturação dos modelos assistencial e educacional.

Barbosa *et al.* (2003) destacam como essencial a conexão entre a formação teórico-científica do enfermeiro e a realidade do meio profissional e do mercado, na perspectiva da integração de conhecimentos. Os autores sugerem que as desconexões podem ser minimizadas desde a formação inicial, por meio da exploração de situações que fazem parte da vida acadêmica tanto quanto da profissional.

Zug *et al.* (2016), Montenegro e Brito (2011) apontam que o papel do enfermeiro deve estar nitidamente definido no cenário da atenção primária em saúde, mas que é necessário que seja melhor esclarecido este papel no projeto pedagógico para a enfermagem. Aarabi, Cheraghi e Ghiyasvandian (2015) tratam da necessidade de que a direção da formação de enfermeiros possibilite o desenvolvimento profissional e o envolvimento em diferentes níveis de decisão política para a enfermagem.

No que concerne à aptidão de concretizar práticas educativas junto à população, Leonello, Vieira e Duarte (2018) constataam conflitos entre os projetos educativos desenvolvidos pelos enfermeiros nos serviços de saúde e as necessidades de cuidados demandados pela realidade social. Para as autoras, são demandadas à formação do enfermeiro habilidades atitudinais para práticas educativas dialógicas e participativas. Entende-se que não se pode buscar a transformação da profissão sem mudanças efetivas nas práticas de ensino, que abrangem a preparação adequada dos docentes e dos campos de estágio, bem como a integração entre currículo, prática pedagógica e necessidades e demandas

sociais.

Já Oliveira *et al.* (2016) apontam que, no processo da educação dos enfermeiros, há a necessidade de superação das desconformidades conceituais e comportamentais, de modo a promover um equilíbrio entre conhecimentos e práticas que permitam mediar a desafiadora implementação da gestão no SUS.

Analisando o modelo educativo, verifica-se que ele é digno de reflexão quanto à necessidade de estreitar mais a participação do discente e do docente na construção de competências que sejam essenciais para atender às necessidades de saúde na práxis articulada às políticas públicas de Saúde. A esse respeito, Lucchese e Barros (2009) defendem que a formação seja fundamentada em uma pedagogia transformadora e apontam como desafio para a formação de enfermeiros superar o distanciamento entre o paradigma pedagógico em relação ao paradigma da saúde, particularmente de saúde mental e saúde pública. As autoras apontam, ainda, a necessidade de desenvolver, na educação do enfermeiro, os fundamentos que embasem o trabalho na coletividade, voltado para o modelo brasileiro de atenção de saúde.

Merighi *et al.* (2014) contribuem para o pensamento de que a rede ensino-serviço presume a parceria de saberes, proporcionando o desenvolvimento coletivo da aprendizagem do enfermeiro. As interações dos sujeitos, envolvidos nesse processo, devem visar o aprimoramento do conhecimento, estimulado pela reflexão sobre a realidade, sua teorização e ação nos múltiplos cenários de aprendizagem na área da saúde. Já Winters *et al.* (2018) consideram que a temática relação ensino-serviço não tem tido a expressividade necessária nas pesquisas que vêm sendo realizadas.

Ao discutir a associação entre ensino e serviço, Camargo *et al.* (2018) apontam que a produção de pesquisas precisa estar articulada às demandas dos contextos assistenciais e, por conseguinte, ao seu ensino. Os autores pontuam que estas devem ser amparadas por questões acadêmico-institucionais, como também por políticas científicas e tecnológicas.

Discernir a imprescindibilidade de transformação, conquistar novos conceitos e descobrir novas práticas são pontos indispensáveis para solucionar o paradigma hegemônico, instalado dentro e fora das academias de ensino, conforme identificam Cezario e Daher (2012); entretanto, esses autores entendem que tais pontos são insuficientes para a resolução dessa problemática. Costa e Miranda (2010) vão mais

além, quando referem que esse problema é acentuado pela falta de acesso aos serviços de saúde para com as propostas das instituições de ensino em saúde, perdurando a dicotomia ensino-trabalho.

O paradigma pedagógico e o paradigma da atenção em saúde deveriam, conjuntamente, ter a finalidade de objetivar a qualidade dos cuidados. A qualidade do cuidado é influenciada pela formação, a qual exerce, por sua vez, uma ação no paradigma do cuidar. Essa mútua influência contribui para a promoção do bem-estar das pessoas que recebem o cuidado de enfermagem, tendo como aspecto central o desenvolvimento de competências direcionadas também à área relacional e social. O enfermeiro, dentro dessa prerrogativa, deve estar claramente identificado no cenário do processo de cuidar, bem como suas reais funções.

Analisando o contexto, entende-se que os autores estão apresentando considerações que se aproximam das finalidades educativas da formação do enfermeiro, que têm o escopo de estabelecer como essencial a conexão entre a formação teórico-científica do enfermeiro, a realidade do meio profissional e a do mercado, na perspectiva da integração de conhecimentos. Assim, o enfermeiro será capaz de participar na elaboração de políticas públicas, fortalecer o processo de cuidar como característica principal, englobando valores atitudinais. Portanto, o fortalecimento da enfermagem como uma disciplina profissional depende da construção e da legitimação de conhecimentos a partir do cuidado, que devem ser compatíveis com a realidade, seja cultural, socioeconômica ou política de um determinado contexto e sua população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre finalidades educativas dos sistemas escolares desponta-se, neste século, como uma necessidade presente no cenário mundial. Neste trabalho, assumiu-se essa necessidade, remetendo-a ao campo da formação de enfermeiros. A complexidade da atenção à saúde, no contexto brasileiro atual, gera a necessidade de aclarar a compreensão das finalidades educativas da formação de enfermeiros. Do ponto de vista acadêmico e científico, esse esclarecimento pode subsidiar a discussão sobre quais aspectos devem ser reorientados na formação e na prática da enfermagem. Assim, ao se buscar elucidar as finalidades educativas da formação de enfermeiros, buscou-se também fomentar a análise crítica e oferecer pontos que sirvam de referência para as mudanças na educação desse profissional no contexto da atualidade.

Por outro lado, este trabalho buscou oferecer uma contribuição teórica, representada pela possibilidade de conceituação das finalidades educativas na formação de enfermeiros. Do ponto de vista social e pedagógico, os resultados aqui apresentados podem gerar subsídios para as instituições de ensino e para as entidades de classe de enfermagem, tendo em vista melhor definir as finalidades da formação nos cursos de graduação.

Ao estudar as finalidades educativas da formação de enfermeiros no século XXI, partiu-se do pressuposto de que a essência do trabalho deste profissional é o cuidado humanizado e integral, cujos fundamentos são os conhecimentos científicos, os preceitos éticos e os instrumentos técnicos da enfermagem, adquiridos e utilizados de forma crítica e com compromisso social. A aquisição destes fundamentos é promovida, inicialmente e de forma geral, pelo ensino-aprendizagem durante o curso de graduação. Portanto, o âmbito da graduação em enfermagem se apresenta como estrutura basilar de promoção do desenvolvimento da enfermagem, em consonância com determinadas finalidades de caráter filosófico, ideológico e político.

Assim, compreende-se que os caminhos que a Enfermagem percorreu, desde sua constituição como profissão no contexto da modernidade, foram marcados historicamente por finalidades que, por sua vez, foram influenciadas por aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais. Assim, o fundamento principal da

discussão das finalidades educativas foi o aporte teórico de Lenoir, o qual se buscou ampliar para a formação de enfermeiros.

As finalidades educativas da formação do enfermeiro são importantes porque, uma vez estabelecidas, elas formam as bases que irão incidir na determinação dos currículos e no funcionamento das práticas escolares e profissionais dos enfermeiros. Lenoir (2016, p. 08) afirma que, “as finalidades educativas têm sido, conseqüentemente, profundamente modificadas, requerendo uma atualização das concepções educativas a serem perseguidas”. Para esse mesmo autor, as finalidades educativas escolares são indicadores importantes para que se reconheçam as orientações explícitas e implícitas dos sistemas educacionais, que carregam sentidos e valores, expressam modos esperados de concretização de um projeto educativo.

Com esse fundamento, investigar as concepções de finalidades educativas a partir dos estudos publicados em artigos no campo da enfermagem, foi também um processo de reflexão sobre o que este campo está se colocando como projeto formativo do enfermeiro. A análise dos artigos publicados, desde o início deste século XXI (ano 2000) até segunda metade da segunda década (2018), revelou a presença de 16 finalidades educativas.

Destacaram-se as finalidades desenvolvimentais, expressando preocupação com o desenvolvimento do profissional (pessoal, cognitivo, aprendizado ao longo da vida), principalmente quanto aos aspectos relacionais, atitudinais e interpessoais. Ressalta-se a preocupação com o desenvolvimento da cidadania, da ética e da conscientização de seus direitos e deveres, tendo em vista a justiça social no cuidado à saúde.

Por outro lado, identificou-se forte expressividade de finalidades educativas mais alinhadas ao desenvolvimento econômico, como o desenvolvimento da empregabilidade afinada com as demandas do mercado de trabalho. Chama-se a atenção, neste caso, para o risco de que a formação de enfermeiros tenha como orientação predominante critérios econômicos e financeiros e que a finalidade das práticas de cuidado seja determinada por necessidades primordiais do mercado e não das pessoas, culminando na prioridade à tríade economia de recursos/ poucos gastos/ altos lucros, em vez de prioridade ao atendimento integral e digno às necessidades de saúde da pessoa.

Em relação à finalidade educativa de incorporação de conhecimentos tecnológicos e científicos, esta se expressou em duas linhas: uma de caráter ainda tecnicista, visando à eficácia, eficiência e com foco em desempenho em vez de foco no desenvolvimento do profissional; a outra linha reconhece a necessidade de incorporação do progresso científico e tecnológico nas práticas educativas e nas práticas de cuidado, impulsionando a construção de uma enfermagem com característica tecnológica e científica, mas sem perder seu caráter crítico.

Em relação às Finalidades Normativas (igualdade, democracia e justiça), nota-se a valorização de conhecimentos das políticas públicas pelos enfermeiros, como base em práticas democráticas na sociedade e no campo da saúde, implantadas por meio do diálogo, da reflexão e da participação efetiva na gestão nos serviços de saúde.

Quanto às finalidades educativas que beneficiam a Globalização, identificou-se, nos artigos, a defesa do enfermeiro como um importante protagonista no mundo globalizado, contribuindo com ideias críticas sobre múltiplas questões que integram aspectos de saúde e socioeconômicos, de forma integrada às políticas dos sistemas de saúde, aos determinantes sociais de saúde, às epidemias, às doenças transmissíveis e não transmissíveis, às atividades humanitárias, às situações emergenciais.

A promoção da saúde mereceu a atenção dos autores como uma finalidade educativa, articulada ao desenvolvimento de competências para a construção participativa do sistema de saúde, a assistência em todos os ciclos de vida, e a concretização prática de conceitos como interdisciplinaridade e intersetorialidade. Ao lado dessa compreensão, também está ressaltada a dificuldade de concretizar a promoção da saúde no Brasil mediante as precárias condições socioeconômicas das populações. Essa dificuldade, por si só, constitui uma demanda formativa para a graduação em enfermagem.

A questão da Integralidade do cuidado como uma finalidade educativa desvelou-se numa ótica relacionada tanto ao cuidado humanizado quanto à integralidade na abordagem do professor e do aluno no processo educacional, como seres humanos inseridos em uma realidade de reflexão participativa e de construção coletiva. Considera-se que tanto a finalidade educativa de promoção da saúde quanto a de integralidade do cuidado ressaltam a importância capital do enfermeiro

na formulação e na concretização de políticas públicas de saúde de cunho crítico e em busca da justiça social na atenção à saúde.

O desenvolvimento de capacidades para gerenciamento/liderança apareceu como finalidade educativa que orienta a constituição do enfermeiro como gestor, tendo em vista influenciar positivamente o comportamento dos profissionais e motivando-os para a responsabilidade conjunta em relação aos processos de gestão. Chama à atenção o destaque dado ao enfermeiro como gerente/líder de processos de trabalho, o que remete a finalidades educativas que tanto podem orientar para modelos mercadológicos de gestão, quanto para modelos afinados com a promoção humana. Faz-se necessário discutir qual será a orientação filosófica a ser assumida.

Dada a recorrência de sua abordagem nos artigos, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem mereceram a criação de uma categoria para sua discussão. O que se destaca, neste caso, é que a compreensão presente entre os estudiosos da área remete ao entendimento dessas diretrizes como finalidades da formação quando, ao contrário, em vez de finalidades em si, elas são expressão de finalidades que as sustentam. Como orientação oficial, as diretrizes curriculares são portadoras de referências filosóficas e político-ideológicas que demarcam a formação de enfermeiros. Surge daí a necessidade de discuti-las nessa perspectiva e esclarecer que finalidades estão orientando e com qual arcabouço filosófico e político-ideológico.

Outro aspecto da formação que mereceu ser categorizado refere-se à relação entre o paradigma da formação do profissional e o da atenção à saúde. Dado que o processo de formação do enfermeiro, na perspectiva do SUS, apresenta fragilidades, o processo formativo ainda encontra-se fragmentado com conhecimentos sobre o fenômeno social saúde-doença e, também, pelo fato de que o contexto sociocultural do século XXI impele ao desenvolvimento do indivíduo acrítico, competitivo, individualista, adaptado ao mercado de trabalho. Nesse cenário, torna-se necessário que o curso de enfermagem tenha um paradigma pedagógico que contribua para favorecer a atenção à saúde. Assim, torna-se importante buscar formas de identificar e superar as contradições entre projeto político de atenção à saúde e projeto de formação do profissional do enfermeiro, de modo que se fortaleçam mutuamente.

Pode-se depreender do conteúdo dos artigos a presença de concepções contraditórias sobre as finalidades da formação de enfermeiros. Por um lado, há visão do paradigma neoliberal, que orienta para uma formação técnica assentada em modelos mercadológicos e empresariais. Essa visão se expressou principalmente em conceitos vinculados à gerência e liderança de pessoas, à formação para atender demandas do mercado, à incorporação de tecnologias na prática. Por outro lado, também de forma significativa, têm-se a visão de uma formação orientada para princípios sociais e políticos presentes no Sistema Único de Saúde e para um modelo assistencial que busca atenção à saúde de forma justa e emancipatória. Essa visão se manifestou em conceitos como: cuidado humanístico, atenção integral à saúde dos indivíduos e grupos populacionais, futuro profissional com capacidade de intervir de maneira crítica e reflexiva em todos os níveis do sistema de saúde.

Defende-se, a partir dos resultados deste estudo, que as finalidades da formação de enfermeiros precisam ser mais bem compreendidas e discutidas (em Conselhos, instituições de ensino, congressos, por exemplo), considerando-se as mudanças sociais atuais, implicando definir pontos de continuidade e pontos de ruptura mediante o mundo globalizado, o avanço tecnológico, as condições materiais e os estilos de vida das populações, a elevação contínua da desigualdade social, que repercute na desigualdade da atenção à saúde. Outro aspecto a se considerar são as práticas pedagógicas que, por sua vez, permitem concretizar as finalidades educativas que se assume em um projeto de formação profissional de enfermeiros.

Diante da análise das finalidades educativas que apareceram nos dados deste estudo e do fato de que a educação brasileira, em todos os níveis, tem seu delineamento a partir da influência de organismos externos, cabe empreender uma ampla discussão a respeito das finalidades educativas da formação de enfermeiros na atualidade. Por conseguinte, os protagonistas institucionais que contribuem para a elaboração e implementação de políticas educacionais para a formação de enfermeiros, como a ABEn, o sistema COFEN/CORENs, as organizações e associações de especialistas, os sindicatos de enfermeiros, assim como as instituições de ensino superior, precisam desenvolver um debate amplo a fim de aclarar qual a concepção, o caráter e as intencionalidades filosóficas, ideológicas e políticas orientadoras das finalidades educativas dessa profissão.

Espera-se que as reflexões geradas a partir dos resultados deste trabalho motivem a discussão sobre quais serão as finalidades educativas que nortearão a formação de enfermeiros, com qual sentido social e político, no contexto social brasileiro atual. E, ainda, intenciona-se que elas impulsionem a pensar sobre mudanças e/ou reorientações dessas finalidades, como base para propor mudanças na formação de enfermeiros.

Ao redigir este texto de considerações finais, não se poderia deixar de expressar a compreensão de que se trata de um estudo bastante inicial e que seus resultados representam somente pontos de partida para outros estudos, inclusive, para pesquisas de campo (com alunos, profissionais, instituições e professores, pois cada poderá contribuir com sua visão), que possam melhor elucidar o problema da definição de finalidades da formação de enfermeiros. Dessa forma, abre-se o espaço para a continuidade do estudo deste objeto que, dada sua complexidade, requer pesquisas que possibilitem verticalizar e ampliar suas análises, na perspectiva de construir um debate sistemático sobre finalidades educativas orientadas para o cuidado humano, essência da enfermagem.

REFERÊNCIAS

AARABI, Akram; CHERAGHI, Mohammad Ali; GHIYASVANDIAN, Shahrzad. Modification of Nursing Education for Upgrading Nurses' Participation: A Thematic Analysis. **Global Journal of Health Science**, [s.l.], v. 7, n. 4, p. 161-172, 1 jan. 2015. Canadian Center of Science and Education. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5539/gjhs.v7n4p161>.

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 129 p.

ARAÚJO, Janieiry Lima *et al.* O ensino da ética e da bioética no processo de formação do enfermeiro frente às diretrizes curriculares nacionais. **Cogitare Enfermagem** [en linea], 14 (Julio-Septiembre, 2009): Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483648976022> Acesso em: 17 abr. 2019. ISSN 1414 -8536

ASSAD, L. G; VIANA, L. O. Saberes práticos na formação do enfermeiro. **Rev. Bras. de Enferm.**, [s.l.], v. 56, n. 1, p. 44-47, fev. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672003000100009> Acesso em: 17 abr. 2019

BACKES, Vânia Marli Schubert. O legado histórico do modelo Nightingale: seu estilo de pensamento e sua práxis. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 52, n. 2, p. 251-264, Jun. 1999.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 507-512, Oct. 2007 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000500005> Acesso em: 09 Fev. 2020.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and pos structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, Maria Alves *et al.* Refletindo sobre o desafio da formação do profissional de saúde. **Revi. Bras. Enferm.** [en linea], v.56, set.-out., 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019640022> Acesso em: 18 jul. 2019.

BARLEM, J. G. T. *et al.* Fragilidades, fortalezas e desafios na formação do enfermeiro. **Escola Anna Nery**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 347-363, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-81452012000200020>. Acesso em: 18 jul. 2019

BELLATO, Roseney; GAÍVA, Maria Aparecida Munhoz. A cidadania e a ética como eixos norteadores da formação do enfermeiro. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 429-432, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672003000400026&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672003000400026>.

BIM, Lucas Lazarini *et al.* Aquisição teórico-prática de tópicos relevantes à segurança do paciente: dilemas na formação de enfermeiros. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, e20170127, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452017000400206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 July 2019. Epub Aug 07, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0127>.

BOOM, A. M. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**: dos modos de modernización en America Latina. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

BORGES, Eline Lima *et al.* Reflexões sobre enfermagem pós Florence. **Reme - Rev. Min. Enferm.** v. 4, n. 1/2, p. 77-82, jan./dez. 2000.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. DE A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2 dez. 2011.

BRASIL. **Portaria nº. 1.721 de 15 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre os mínimos de conteúdo do curso de graduação de enfermagem. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, v132, n. 238, Seção 1, p. 19801-19802, 16 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União, 2001.

BRATZ, Josephine Karla Anna; SANDOVAL-RAMIREZ, Marcelo. Ethical competences for the development of nursing care. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1810-1814, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001001810&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0539>.

CAMARGO, Fernanda Carolina *et al.* Estratégias para o ensino da prática baseada em evidências na formação de enfermeiros: revisão integrativa. **Refacs**, Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, Uberaba/MG, v. 6, p. 363-368, 8 maio 2018. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18554/refacs.v6i0.2288>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CANEVER, Bruna Pedroso *et al.* Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro na América Latina. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 4, p. 211-220, 2012.

CARLOS, Djailson José Delgado; GERMANO, Raimunda Medeiros. Enfermagem: história e memórias da construção de uma profissão. **Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 513-521, out./dez, 2011. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/65>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli. *et al.* La situación de la educación en enfermería en América Latina y el Caribe hacia el logro de la salud universal. Caribbean towards universal health. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto/ SP, v. 25, p. 1-14,

2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.2232.2913>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CASTRO, T. G.; GOMES, W. B. Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 153-161, 2011.

CEZARIO, Jaime Everardo Platner. **O desafio da articulação entre a formação em saúde e a integração ensino-serviço**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Niterói, 2013.

CEZARIO, Jaime Everardo Platner; DAAHER, Donizete Vago. Partnership between education and the workplace for the development of new nurses: an exploratory study. **Online Brazilian Journal of Nursing**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 492-5, oct. 2012. ISSN 1676-4285. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/3955>. Acesso em: 18 July 2019. doi: <https://doi.org/10.5935/1676-4285.2012S018>.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto/ SP, v. 11, n. 5, p. 574-584, out. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11692003000500003>. Acesso em: 18 jul. 2019.

COELHO, Manuela de Mendonça Figueirêdo; MIRANDA, Karla Corrêa Lima. Educação para a emancipação dos sujeitos: reflexos sobre a prática educativa de enfermeiros. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, Minas Gerais, v. 5, n. 2, p. 1714-1720, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/499/872>. Acesso em: 18 ago. 2019.

COLENCI, R.; BERTI, Heloísa W. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [s.l.], v. 46, n. 1, p. 158-166, fev. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342012000100022>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 573**, de 31 de janeiro de 2018. Recomendações do Conselho Nacional de Saúde à Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847. Acesso em: 01 mar. 2019.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE GOIÁS - COREN. **Pesquisa Quantitativa de Enfermeiros no Brasil e em Goiás**. 2018. Disponível em:

http://www.corengo.org.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem-no-brasil-e-em-goias_5290.html Acesso em: 18 jul. 2019.

CORAGGIO, J. Propostas do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

CORBELLINI, Valéria Lamb *et al.* Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 63, n. 4, p. 555-560, ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672010000400009>. Acesso em: 18 jul. 2019.

COSTA, Roberta Kaliny de Souza; MIRANDA, Francisco Arnoldo Nunes de. 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**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 39-47, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2019.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes - novas perspectivas **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 4, p. 361-364, jul.-ago., 2003. (Associação Brasileira de Enfermagem Brasília, Brasil).

CRUZ, Ronny Anderson de Oliveira *et al.* Reflexões à luz da Teoria da Complexidade e a formação do enfermeiro. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 70, n. 1, p. 236-239, fev. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0239>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CUNHA, Kamylla Santos da *et al.* Gestão universitária: contribuições para enfermeiros docentes gestores. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 70, n. 5, p. 1069-1074, out. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000501069&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0068>.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DANTAS, R. A. S.; AGUILLAR, O. M. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 25-32, abr. 1999.

ESPERIDIÃO, Elizabeth; MUNARI, Denize B. Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: algumas contribuições da abordagem gestáltica. **Rev. Bras. Enferm.**, [s.l.], v. 53, n. 3, p. 415-423, set. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672000000300009>. Acesso em: 18 jul. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Teacher: protagonist and obstacle to the reform. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FERLA, Josiane Bernart da Silva. Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 633-657, dez. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de abr. de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000300010>

FERNANDES, Josicelia Dumêt; REBOUCAS, Lyra Calhau. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 66, n. spe, p. 95-101, Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672013000700013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000700013>.

FERNANDES, J. D.; ROSA, D. O. S.; VIEIRA, T. T. SADIGURSKY, D. Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 396-402, 2008.

FEDORUK, M.; PINCOMBE, J. The nurse executive: challenges for the 21st century. **Journal of Nursing Management**, v. 8, n. 1, p. 13-20, 2000. Disponível em: <http://doi:10.1046/j.1365-2834.2000.00150.x> Acesso em: 18 jul. 2019.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, v. 29, n. 78, 153-177, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, 2011. (v. 3, p. 72-90).

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012.

FURUKAWA, Patrícia de Oliveira; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Da gestão por competências às competências gerenciais do enfermeiro. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 63, n. 6, p. 1061-1066, dez. 2010.

GABRIELLI, Joyce Maria Worschech. **Formação do enfermeiro**: buracos negros e pontos de luz. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GEOVANINI, Telma; MOREIRA, Almerinda; DORNELLES, Soraia; MACHADO, William C. A. **História da enfermagem**: versões e interpretações. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

GERMANO, Raimunda Medeiros. O ensino de Enfermagem em tempos de mudança. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, ago. 2003a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672003000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2019

GERMANO, Raimunda Medeiros. Percurso revisitado: o ensino de Enfermagem no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 13-28, jan. - Abr. 2003b. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto283.html>.

GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 10, n. 5, p. 696-703, 2002.

HOLANDA, V. *et al.* Análise da produção científica nacional sobre a utilização de tecnologias digitais na formação de enfermeiros. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 1068-77, 31 dez. 2013.

ITO, Elaine Emi; TAKAHASHI, Regina Toshie. Publicações sobre ensino em enfermagem na Revista da Escola de Enfermagem da USP. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 409-416, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342005000400006&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342005000400006>. Acesso em: 06 fev. 2019

KARAMI, Abbas; FAROKHZADIAN, Jamileh; FOROUGHAMERI, Golnaz. Nurses' professional competency and organizational commitment: Is it important for human resource management. **Plos One**, [s.l.], v. 12, n. 11, p. 1-10, 8 nov. 2017. Public Library of Science (PLoS). Disponível em: 06 fev. 2019 <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0187863>. Acesso em: 06 fev. 2019

KLETEMBERG, Denise Faucz; SIQUEIRA, Márcia T. A. Dalledone. A criação do ensino de enfermagem no Brasil. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 8, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1695>. Acesso em: 06 fev. 2019. ISSN 2176-9133.

KLETEMBERG, Denise Faucz *et al.* O processo de enfermagem e a lei do exercício profissional. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 63, n. 1, p. 26-32, jan.-fev., 2010. (Associação Brasileira de Enfermagem Brasília, Brasil). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n1/v63n1a05.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza.** 1998. XX f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. **Bulletín Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative.** Canadá, n. 4, Faculté de Education. Université de Sherbrooke (Canadá), 2013.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: rapel historique, attributs et impacts sociaux. *In: LENOIR, Y. et al. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires - Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.*** Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016, p. 135-186.

LENOIR, Y. *et al.* Les finalités éducatives scolaires: clarifications conceptuelles. *In: LENOIR, Y. et al. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires - Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.*** Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016, p. 19-90.

LEONELLO, V.M.; VIEIRA, M.P.M.; DUARTE, T.C.R. Competencies for educational actions of Family Health Strategy nurses. **Rev. Bras. Enferm.** [Internet], v. 71, n. 3, p. 1072-8, 2018. DOI: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0390> Acesso em: Acesso em: 06 fev. 2019

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências.*** Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation e action dessa organismes internationaux au Brésil. *In: LENOIR, Y. et al. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires - Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.*** Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016a, p. 283-321.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 03, p. 444-462, 2016b.

LIBANEIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016c. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000100038&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 Fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

LIMA, Margarete Maria de *et al.* Indicativos da integralidade na relação pedagógica: um design a ser construído na formação do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 51, p. 1-8, 27 nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-220x2016049003277>. Acesso em: 06 fev. 2019.

LOURENÇÃO, Daniela Campos de Andrade; BENITO, Gladys Amélia Véles. Competências gerenciais na formação do enfermeiro. **Competências Gerenciais na Formação do Enfermeiro**, Blumenau, p. 1-7, 2010.

LUCCHESI, R.; BARROS, S. A constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro em saúde mental. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [s.l.], v. 43, n. 1, p. 152-160, mar. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342009000100020>. Acesso em: Acesso em: 06 fev. 2019

MEDEIROS, Marcelo; TIPPLE, Anaciara Ferreira Veiga; MUNARI, Denize Bouttelet. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet], Goiânia, v. 10, n. 1, 2008.

MENDES, K. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [s.l.], v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-07072008000400018>. Acesso em: Acesso em: 06 fev. 2019

MENDES, Isabel Amélia Costa; LEITE, Josete Luzia; LEITE, Juçara Luzia; TREVISAN, Maria Auxiliadora. A REBEn no contexto da história da enfermagem brasileira: a importância da memória de D^a Glete de Alcântara. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 55, n. 3, p. 270-274, Feb. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672002000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672002000300006>.

MELO, C. M. **Divisão social do trabalho e enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1986. 95p.

MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa *et al.* Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 67, n. 4, p. 505-511, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p.

MONTENEGRO, L.C; BRITO, M.J.M. Aspectos que facilitan o dificultan la formación del enfermero en atención primaria de salud. **Invest. Educ. Enferm.**, v. 29, n. 2, p. 238-47, 2011.

MOURA, E. C. C.; MESQUITA, L. F. C. Estratégias de ensino aprendizagem na percepção dos graduandos em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 63, n. 5, p. 793-8, 2010.

NASCIMENTO, Fernanda Teles do; AMORIM, Wellington. Especialidades médicas e sistemas assistenciais (1909): proposições e desdobramentos para a Enfermagem. *In: PORTO, Fernando; AMORIM, Wellington (Org.). História da Enfermagem: identidade, profissionalização e símbolos. 2. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2013.*

NERI DE SOUZA, F.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. WebQDA: Software de apoio à análise qualitativa. *In: CONFERÊNCIA IBÉRICA DE SISTEMAS E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO (5ª), CISTI'2010. Anais [...], Santiago de Compostela, Espanha, 2010.*

NOSOW, Vitor; PÜSCHEL, Vilanice Alves de Araújo. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [s.l.], v. 43, n. 2, p. 1232-1237, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342009000600015>. Acesso em: 20 fev. 2019

NUNES, Emanuelle Caires Dias Araújo; SILVA, Luzia Wilma Santana da; PIRES, Eulina Patricia Oliveira Ramos. O ensino superior de enfermagem: implicações da formação profissional para o cuidado transpessoal. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Bahia, p. 1-9, 2011.

OLIVEIRA, D. M. *et al.* Saberes e práticas de enfermeiros sobre a participação social na saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 69, n. 3, p. 421-427, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690302i>. Acesso em: 20 fev. 2019

OLIVEIRA, Elias Barbosa de *et al.* Fatores intervenientes na formação de enfermeiros residentes: visão de egressos de um programa de residência. **Reme: Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-7, 2017. GN1 Genesis Network. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20170074> Acesso em: 20 fev. 2019

OLIVEIRA, M. C. de. **Finalidades da formação de enfermeiros no século XXI: uma revisão integrativa.** 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. *In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). Professor: formação, saberes, problemas.* Porto: Porto Editora, 2014.

PARANDEH, Akram *et al.* Factors influencing development of professional values among nursing students and instructors: a systematic review. **Global Journal of Health Science**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 284-294, 16 nov. 2014. Canadian Center of Science and Education. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5539/gjhs.v7n2p284>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PASCHOAL, A. S.; MANTOVANI, Maria de Fátima; MÉIER, Marineli Joaquim. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de

um hospital de ensino. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 478-484, set. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342007000300019> Acesso em: 20 fev. 2019.

PAVA, Andrea Macêdo; NEVES, Eduardo Borba. A arte de ensinar Enfermagem: uma história de sucesso. **Rev. Bras. Enferm.** [online], v. 64, n. 1, p. 145-151, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000100021>. Acesso em: 08 fev. 2019.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia e método em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

PISSAIA, Luis Felipe; COSTA, Arlete Eli Kunz da; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp; MORESCHI, Claudete. Tecnologia educacional no processo de formação de enfermeiros. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 3, p. 185-189, jun. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8865>. Acesso em: 18 jul. 2019. doi: <https://doi.org/10.17058/cinergis.v18i3.8865>. ISSN 2177-4005.

PRETO, Vivian Aline; BATISTA, Jéssica Magalhães Felipe; VENTURA, Carla Aparecida Arena; MENDES, Isabel Amélia Costa. Refletindo sobre as contribuições da enfermagem para a saúde global. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 36, n. spe, p. 267-270, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472015000500267&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.esp.56643>.

REIBNITZ, K. S.; KLOH, Daiana; CORREA, Aline Bússolo. Reorientação da formação do enfermeiro: análise a partir dos seus protagonistas. **Rev. Gaúcha Enferm.**, [s.l.], v. 37, n. 4, p.1-8, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447>. Acesso em: 20 fev. 2019

RODRIGUES, Rosa Maria. **Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem no Brasil**: contexto, conteúdo e possibilidades para formação. 2005. 265 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SÁ, L. D. de. E a enfermagem no século XXI? **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 52, n. 3, p. 375-384, jul./set. 1999.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 6, p. 170-198, Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222001000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222001000200008>.

SANTOS, Geralda Fortina dos. Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 66-70, 2004.

SANTOS, Tiago Braga do Espírito; OGUISSO, Taka. Enfermeiras francesas no Hospício Nacional de Alienados. *In*: PORTO, Fernando; AMORIM, Wellington (Org.). **História da Enfermagem**: identidade, profissionalização e símbolos. 2. ed. São Caetano do Sul/SP: Yendis Editora Ltda, 2013.

SANTOS, Lauriana Medeiros; RIBEIRO, Kátia Regina Barros; OLIVEIRA, Jonas Sâmí Albuquerque; PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; BORENSTEIN, Miriam Susskind. A licenciatura em Enfermagem no Brasil (1968-2001): uma revisão de literatura. **Hist. Enf. Rev. Eletr.** (HERE). v. 5, n. 2, p. 224-238, ago. / dez. 2014.

SCHAEFER, R.; JUNGUES. J. R. A construção da competência ética na percepção de enfermeiros da atenção primária. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 329-334, 2014.

SENA, R. R. *et al.* O cuidado no trabalho em saúde: implicações na formação do enfermeiro. **Revista Interface**: Comunicação, Saúde e Educação. Salvador, v. 12, n. 24, p. 23-34, 2008.

SHASANMI, R.O.; KIM, E.M.; CASSIANI, S.H. de Bortoli. National nursing strategies in seven countries of the Region of the Americas: issues and impact. **Rev. Panam. Salud Publica.**, v. 38, n. 1, p. 64-72, 2015.

SILVA, A. A enfermagem na era da globalização: desafios para o século XXI. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 4, p. 787-790, 1 ago. 2008.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES Estera Muszkat M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, Graciette Borges da. **Enfermagem profissional**: análise crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. A formação do enfermeiro: construindo a integralidade do cuidado. **Rev. Bras. Enfermagem**, São Paulo, v. 59, n. 4, p. 488-491, 2008.

SILVA, Kenia Lara da *et al.* Promoção da saúde como política para a formação de enfermeiros. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [en linea], v. 41, 2007, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361033293015> Acesso em: 17 de abr. de 2019.

SILVA, Kênia L.; SENA, R. R. Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [s.l.], v. 42, n. 1, p. 48-56, mar., 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s_0080-62342008000100007. Acesso em: 20 fev. 2019

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da; SODER, Rafael Marcelo; OLIVESKI, Cíntia Cristina; FRIZZO, Mirian Natali. Programa de Aprimoramento e Revitalização do Conhecimento na Enfermagem e Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 517-526, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000200517&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul.

2019. Epub Sep 21, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0629>. Acesso em: 20 fev. 2019

SILVA, Mary Gomes; FERNANDES, Josicelia Dumêt ; TEIXEIRA, Giselle Alves da Silva; SILVA, Rosana Maria de Oliveira. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072010000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000100021>.

SILVA, Paulo Sergio da; SILVA, Carmen Maria dos Santos Lopes Monteiro Dantas da; FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. Images built on the graduation of the nurse from the tutorial scenario. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 1047-1057, july, 2014. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/3300>. Acesso em: 20 apr. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2014.v6i3.1047-1057>. ISSN 2175-5361.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. *In*: HALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SORDI, M. R. L.; BAGNATO, M. H. S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 83-88, 1998. Acesso em: 20 out. 2019

SOUZA, Ana Célia Caetano de *et al.* Formação do enfermeiro para o cuidado: reflexões da prática profissional. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 59, n. 6, p. 805-807, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672006000600016>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TEIXEIRA, Elizabeth. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem [editorial]. **Rev. Enferm. UFSM**, Santa Maria, RS, v. 7, n. 2, p. iii-iv [Internet]. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/28859/pdf> Acesso em: 20 fev. 2019.

TEIXEIRA, Elizabeth *et al.* Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 66, n. especial, p. 102-110, Sept. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000700014>.

VARANDAS, Maria de Lourdes; LOPES, Albino. Formação profissional contínua e qualidade dos cuidados de enfermagem: a necessidade de uma mudança de paradigma educativo. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 22, may 2012. ISSN 1646-401X. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3286>. Acesso em: 18 apr. 2019.

WINTERS, Joanara Rozane da Fontoura; PRADO, Marta Lenise do; HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schülter Buss. A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 248-253, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000200248&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160033>.

WINTERS, Joanara Rozane da Fontoura *et al.* A formação superior em enfermagem no MERCOSUL: um estudo bibliométrico. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1732-1739, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001001732&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-04>

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

XAVIER-GOMES, Ludmila Mourão; BARBOSA, Thiago Luís de Andrade. Trabalho das enfermeiras-gerentes e a sua formação profissional. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], 9 nov., 2011, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406756999006> Acesso em: 20 abr. 2019. ISSN 1678-1007

ZAMBRANO-PLATA, G. E. Hacia la consolidación de enfermeira en el siglo XXI, **Revista Ciencia y Cuidado**, v. 8, n. 1, p. 83-94, 10 de mar. 2011.

ZUG, Keri Elizabeth *et al.* Enfermagem de prática avançada na América Latina e no Caribe: regulação, educação e prática. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, São Paulo, v. 24, p. 2807, 2016.