

**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências da Saúde  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem**

**LUCIANA DANTAS FARIAS**

**ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM: desvelando as bases  
conceituais, metodológicas e pedagógicas de seu ensino  
em João Pessoa - PB.**

**João Pessoa  
2007**

LUCIANA DANTAS FARIAS

**ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM: desvelando as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas de seu ensino em João Pessoa - PB.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Nível Mestrado, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, vinculada à área de concentração: Enfermagem na atenção à saúde e à linha de pesquisa: Políticas e Práticas em Saúde e Enfermagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Enfermagem.

Orientador: Prof. Dr. Cesar Cavalcanti da Silva.

João Pessoa  
2007

F224a Farias, Luciana Dantas.

Administração em enfermagem: desvelando as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas de seu ensino em João Pessoa – PB. / Luciana Dantas Farias. – João Pessoa, 2007.

118 p.

Orientador: César Cavalcanti da Silva

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCS

1. Enfermagem; 2. Enfermagem – Educação; 3. Educação – Enfermagem; 4. Administração em Saúde; 5. Enfermagem - Recursos Humanos;

UFPB/BC

CDU: 616 – 083 (043)

LUCIANA DANTAS FARIAS

ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM: desvelando as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas de seu ensino em João Pessoa - PB.

Aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César Cavalcanti da Silva – Orientador/UFPB;

Profª Dra. Ana Tereza Medeiros Cavalcanti da Silva – Membro/UFPB;

Profª. Dra. Célia Alves Rozendo - Membro/UFAL;

Profª. Dra. Sandra Leandro Pereira – Membro/UFPB.

JOÃO PESSOA - PB  
2007

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre  
começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos  
antes de terminar...

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa.

## AGRADECIMENTOS

À minha família: *Edmar, Nilza, Marianne, Natanael, Eva e Gabriel* pelo apoio e dedicação durante a minha formação pessoal;

Aos meus avós: *Nilo (in memorian), Evanisa, Demétrio e Bernadete* por acreditarem sempre na minha capacidade, dando-me carinho, apoio e sendo exemplo de força, trabalho e conquistas;

Ao meu noivo, *Joalysson Andrade*, pelo companheirismo e por me mostrar que sou capaz, sem temer o que estiver por vir, fazendo-me enxergar a vida de uma maneira mais alegre e contagiante. E seus pais: *João Alves (Sr. João) e Neralucia Silva (Dona Nera)* pelo acolhimento, apoio e credibilidade;

Ao *prof. Dr. César Cavalcanti da Silva* pela orientação durante a realização da dissertação, tornando possível sua concretização e por haver me mostrado um novo olhar sobre os acontecimentos da vida;

À *profa. Dra. Ana Tereza Cavalcanti da Silva*, pela ajuda por ocasião da ministração da disciplina Análise do Discurso que muito nos ajudou nesta fase da construção da pesquisa;

Aos *docentes participantes da pesquisa* pela credibilidade depositada na pesquisadora, disponibilizando tempo em fornecer os dados necessários para concretização deste estudo;

Aos *docentes participantes da Banca Examinadora*, por tão valiosa contribuição;

Ao *corpo docente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFPB*, pela partilha de saber e condução à construção do conhecimento;

Às *colegas de turma*, pelos momentos inesquecíveis de troca de experiências;

Ao *GEPAIE* por tudo que aprendi nas discussões acadêmicas realizadas mensalmente nas dependências da UFPB;

Aos *funcionários do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFPB* pela presteza nos momentos em que solicitei ajuda;

À *Tia Marlene, Francinne, Lyvia e Judye* pela amizade e companheirismo que perdura no tempo.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE SIGLAS	09
RESUMO	10
ABSTRACT	11
RESUMEN	12
1. Considerações Introdutórias	13
2. Referencial Teórico	21
2.1 – Evolução das disciplinas de administração nos currículos de enfermagem	22
2.2 – Bases metodológicas que ancoram o ensino das disciplinas de administração em enfermagem	31
2.3 – Abordagens pedagógicas para o ensino das disciplinas de administração em enfermagem	38
3. Referencial Metodológico	54
3.1 - Considerações metodológicas	57
3.2 – Delimitação do Estudo	57
3.3 - Cenário da pesquisa	58
3.4 – Sujeitos da Pesquisa	58
3.5 - Os instrumentos	58
3.6 - A produção do material empírico	59
3.7 - A Análise do material empírico	60
3.8 – Descrição Analítica	60

4.	Análise e discussão do material empírico	63
	4.1 - Limites e possibilidades de superação das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas utilizadas para o ensino das disciplinas de administração aplicadas à Enfermagem.	64
	4.1.1 – Estado da arte das Bases Conceituais nas disciplinas de Administração aplicadas à Enfermagem	65
	4.1.2 - Estado da arte das Bases Metodológicas nas disciplinas de Administração aplicadas à Enfermagem	76
	4.1.3 - Estado da arte das Bases Pedagógicas nas disciplinas de Administração aplicadas à Enfermagem	82
5.	Considerações Finais	91
	Referências	96
	Apêndices	103
	A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104
	B – Roteiro de entrevista dos docentes	105
	Anexos	106
	Resolução CNE/CES nº. 3, de 7 de novembro de 2001.	107
	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB.	118

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I	Refinamento qualitativo dos temas e visualização das contradições	62
----------	---	----

## LISTA DE SIGLAS

CCS	Centro de Ciências da Saúde
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COREN-PB	Conselho Regional de Enfermagem da Paraíba
EEDNSP	Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública
ESF	Estratégia Saúde da Família
GEPAIE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração e Informática em Enfermagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGENF	Programa de Pós-Graduação, <i>Stricto Sensu</i> , em Enfermagem
SUS	Sistema Único de Saúde
TIPESC	Teoria da Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo

FARIAS, L. D. Administração em Enfermagem: desvelando as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas de seu ensino em João Pessoa - PB. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Ao recortar como objeto de estudo as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que materializam os planos de ensino das disciplinas voltadas para a Administração Aplicadas a Enfermagem, discutiu-se acerca dos limites e possibilidades de superação destas bases, tendo em vista as contradições visualizadas em seus processos de ensino nos cursos de graduação de três escolas de enfermagem, sendo uma de caráter organizacional privado, outra pública e uma terceira de orientação confessional. Partiu-se do pressuposto que o ensino das disciplinas relacionadas à administração em enfermagem encontra-se em descompasso com os requerimentos da nova práxis profissional, prevista para os enfermeiros enquanto administradores de serviços e recursos humanos, tendo em vista as necessidades do Sistema Único de Saúde, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas para esse fim e materializadas na Resolução 03, de 07 de novembro de 2001. O material empírico foi obtido por meio do exame dos planos de ensino das disciplinas de administração ministradas nas escolas que compuseram o cenário da pesquisa em confronto com o depoimento dos docentes responsáveis por sua ministração. A análise de discurso, na vertente proposta por Fiorin (1990, 1999) foi a técnica utilizada para a análise dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas. Com base nos resultados desta pesquisa, concluiu-se que: as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que subjazem aos planos de ensino das disciplinas Administração Aplicadas à Enfermagem não estão em sintonia com as Diretrizes Nacionais para formação de recursos humanos de enfermagem, o que compromete o exercício da função administrativa, no contexto do gerenciamento de pessoal e serviços para o Sistema Único de Saúde.

FARIAS, L.D. Nursing Administration: unveiling the conceptual, methodological and pedagogical basis of its teaching in João Pessoa – PB. 2007. 118 f. Dissertation (Master's in Nursing) - Health Science Center, Federal University of Paraíba, João Pessoa.

Upon Limiting as object of study the conceptual, methodological and pedagogical basis which materialize the teaching plans of the disciplines turned to the nursing applied administration, it was discussed the limits and the possibilities of overcoming these basis, having in mind the conceived contradictions in its teaching process on the graduation course of three nursing schools, one being a private organization oriented, a public one and a third being religious oriented. Beginning with the presupposition that the teachings of the disciplines related to the nursing administration is in disagreement with the new professional practice requirements, established to the nurses while working as services and human resources administrators, keeping in mind the needs of the Single Healthcare System, accordingly to the National Records Guidelines, created with this purpose and materialized in the resolution 03 of November, 7<sup>th</sup> 2001. The empirical material was obtained through examination of the administration disciplines' teaching plans taught at the schools involved in the research scenario confronted with affidavits of the faculty in charge of its ministration. The speech analysis, in the vision proposed by Fiorin (1990, 1999) was the technique used for the analysis of the obtained affidavits by means of semi-structured interviews. Based on the results of this research it was concluded that: The conceptual, methodological and pedagogical basis lying beneath the teaching plans of the nursing applied administration, are not in harmony with the national guidelines for the nursing human resources' graduation, jeopardizing the execution of the administrative function, in the context of staff management and the services for the Single Healthcare System.

FARIAS, L.D. Administración en Enfermería: desvelando las bases conceptuales metodológicas y pedagógicas de su enseñanza en João Pessoa –PB. 2007. 118 f. Disertación (Maestría en Enfermería) - Centro de Ciencias de la Salud, Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa.

Al intercalar como objeto de estudio las bases conceptuales, metodológicas y pedagógicas que concretizan los planos de la enseñanza de las disciplinas vueltas para la administración que están aplicadas a la enfermería, se discute a respecto de los límites y posibilidades de la superación de estas bases, viendo las contradicciones vistas en sus procesos de enseñanza en las carreras de graduación de tres escuelas de enfermería, siendo una de carácter organizacional privado, otra pública y una tercera de orientación confesional. Se Partió de la suposición de que la enseñanza de los cursos relacionados a la administración en enfermería se encuentran en un descompás con los requerimientos de la nueva praxis profesional, que fue prevista para los enfermeros, como administradores, los de recursos humanos, en vista a las necesidades del sistema único de salud, en consonancia con las directrices Curriculares Nacionales Instituidas y materializadas en la Resolución 03, de 07 de noviembre de 2001. El material empírico fue obtenido através del examen de los planos de enseñanza de los cursos de administración que han sido ministradas en las escuelas que hicieron parte del escenario de la investigación en conforto con la declaración de los docentes responsables por haberlo ministrado. La análisis del discurso en la vertiente propuesta por Fiorin (1990, 1999) fue la técnica utilizada para el análisis de las declaraciones obtenidas por medio de las entrevistas sem. estructuradas con bases en los resultados de esta investigación se concluye que: las bases conceptuales, metodológicas y pedagógicas que subyacen a los planos de la enseñanza de los cursos de Administración Aplicada a la Enfermería que no están en armonía con las directrices Nacionales para la Formación de los recursos humanos de enfermería, lo que compromete el ejercicio de la función administrativa en el contexto de la gerencia del personal y los servicios para el Sistema Único de Salud.

# ***Considerações Introdutórias***

A presente investigação constitui-se um sub-projeto do projeto: *As transformações nos processos de ensino de Administração Aplicadas à Enfermagem na Paraíba: viabilizando as ações através da compreensão das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas adotadas nos planos de ensino dessa disciplina*, de autoria do Prof. Dr. César Cavalcanti da Silva, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Administração e Informática em Enfermagem – GEPAIE, em articulação com o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – PPGENf / CCS / UFPB.

Integra a linha de pesquisa Políticas e Práticas em Saúde e Enfermagem do PPGENf, que estuda as políticas e os modelos de atenção da saúde e as estratégias de operacionalização do Sistema Único de Saúde – SUS, além da formação profissional em enfermagem, desenvolvimento histórico-social da profissão, das práticas e das organizações da enfermagem, incluindo a produção e o processo de trabalho em saúde e enfermagem.

Ancora-se metodologicamente na Teoria da Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva – TIPESC, que propõe a atuação sobre a conjuntura e estrutura dos fenômenos, dentro de um contexto social e historicamente determinado, nessa intervenção, prossegue reinterpretando a realidade para, novamente, nela interpor novos instrumentos.

Nesse contexto, este estudo tem como finalidade refletir sobre a transformação nos processos de ensino de Administração Aplicada à Enfermagem em João Pessoa, no âmbito da graduação, buscando identificar as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas adotadas nos planos de ensino dessa disciplina, em escolas públicas e privadas do Estado, desde que reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Busca, também, contribuir para o adensamento das bases teóricas dos processos de formação de recursos humanos de enfermagem para o SUS, investigando o modo como o plano de ensino, dos docentes envolvidos nesse

processo, repercute sobre a formação e inserção dos profissionais, além de identificar os limites e possibilidades de ampliação dessa inserção.

Justifica-se a sua realização face à constatação de que o ensino da disciplina Administração em Enfermagem experimenta nos dias atuais a possibilidade de implementação de novas tendências teórico-pedagógicas, com alterações nas suas estratégias de ensino, devido ao advento das Diretrizes Curriculares que proporcionou às Universidades o direito de definir as estruturas curriculares de seus cursos, explicitando as competências e habilidades que desejam desenvolver junto a seus alunos, a partir de um Projeto Político Pedagógico capaz de atender às necessidades educacionais no âmbito local.

Parte-se do pressuposto de que o ensino da disciplina Administração em Enfermagem, amparado por suas bases conceituais, metodológicas e pedagógicas, encontra-se em descompasso com os requerimentos da nova práxis profissional, pressuposta para os enfermeiros enquanto administradores de serviços e recursos humanos, em consonância com a política de saúde vigente no país.

O objeto de estudo desta investigação são as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que materializam os planos de ensino das disciplinas voltadas para a Administração Aplicada à Enfermagem. As bases conceituais, metodológicas e pedagógicas subsumidas nos planos de ensino, constituem o eixo desses processos nos vários níveis e modalidades da educação nacional e têm sido discutidas e analisadas sob várias óticas, destacando-se as contribuições de Libâneo (2005); Diaz-Bordenave e Pereira (1998); Turra et al. (1998), entre outros.

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática no qual a aprendizagem ou o estudo dos alunos está no centro das atenções do professor. Libâneo (2005) assevera que a assimilação de conhecimentos e a aquisição de habilidades, decorrentes dos processos de ensino, não têm valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos para assumirem a condição de sujeitos e agentes ativos de transformação da realidade social que se apresenta

insatisfatória. O autor prossegue afirmando que a escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais e, portanto, tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências políticas, econômicas e sociais que influenciam a caracterização da sociedade de classes.

No planejamento do ensino, os objetivos específicos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos e habilidades (conteúdos programáticos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (estratégias com procedimentos e recursos) para finalmente sofrerem a avaliação sobre sua validade.

A elaboração dos planos de ensino que carregam as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas para a formação de recursos humanos acarreta para os professores da graduação a necessidade de optar por uma, entre duas posições: limitar-se ao repasse de conhecimentos já consagrados, investindo no desenvolvimento de algumas capacidades muito gerais, fora de qualquer referência a situações e práticas sociais, aqui denominado de Planejamento de Ensino Não Emancipatório, ou podem assumir toda a responsabilidade na escolha das práticas sociais optando por referenciais teórico – práticos, com enfoque em questões que podem ser problematizadas tanto no plano individual como no coletivo, potencialmente para a formação de um perfil profissional que atenda às necessidades da política de saúde vigente, o qual denominamos de Planejamento de Ensino Emancipatório.

Nesse sentido, os processos de ensino, particularmente os da disciplina Administração Aplicada à Enfermagem, precisam apresentar-se com potencial transformador, sobretudo depois do advento do Plano Nacional de Educação – PNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso significa que o novo enfoque requer igualmente novas tendências técnico-pedagógicas, além de alterações nas estratégias de ensino no âmbito do processo formativo. Tal possibilidade está respaldada no fato de as Diretrizes garantirem às Universidades o direito de definir as estruturas curriculares de seus cursos, explicitando as

competências e habilidades que desejam desenvolver junto a seus alunos, a partir de um Projeto Político Pedagógico com possibilidade de formar sujeitos sociais críticos e reflexivos, capazes de atender às demandas da sociedade e às necessidades de saúde individuais e coletivas dos sujeitos e das instituições (BRASIL, 2001).

A Lei 9394, sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, que instituiu a atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indica em seu Artigo 3º que o ensino no Brasil deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre os quais o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. Assim, as reflexões sobre as transformações no ensino, em seus vários níveis, têm importância estratégica nesse momento histórico, em razão das necessidades do SUS na área de formação de recursos humanos e da conseqüente mudança de perfis profissionais para atender a seus princípios norteadores, doutrinários e organizativos (BRASIL, 2007).

A função administrativa do enfermeiro no contexto do SUS baseia-se no gerenciamento de recursos humanos, ambientais e materiais. No enfrentamento do cotidiano administrativo, esses profissionais devem estar preparados para atuar como pensadores e administradores críticos, aptos a enfrentar mudanças e estabelecer a articulação com a equipe (MARQUIS; HUSTON, 2005).

Enquanto acadêmicas do curso de graduação em enfermagem, observamos certa incompatibilidade entre o processo de formação de recursos humanos e os planos de ensino para esse fim, particularmente no âmbito das disciplinas relacionadas ao tema da Administração em Enfermagem. Essa incompatibilidade ficou evidente no decorrer de minha atuação profissional como enfermeira assistencial da Estratégia Saúde da Família (ESF) de um município paraibano.

A realização da política de saúde vigente, na prática profissional do enfermeiro, requer não apenas as habilidades técnicas da profissão, mas, sobretudo, um profissional que se reconheça sujeito social e histórico capaz de contribuir para a transformação do modelo dominante clássico de assistência à

saúde, para tanto, o enfermeiro precisa de uma formação que contribua para o domínio de argumentação e posicionamentos críticos, reflexivos e questionadores, de modo a estabelecer relacionamentos profissionais efetivos com os demais integrantes da equipe de saúde.

O desafio que se coloca para a renovação dos processos de ensino nas Universidades e instituições de ensino superior, particularmente de disciplinas como Administração Aplicada à Enfermagem, é considerar o aspecto técnico necessário à viabilização do trabalho específico sem abrir mão das dimensões educativas e políticas, como componentes capazes de dar suporte a uma intervenção prática nas atividades dos futuros profissionais.

Todavia, os processos de ensino sofrem influências ideológicas e são palcos de contradições que precisam ser identificadas, enfrentadas e superadas. Segundo Barros e Egry (1996), as contradições entre o discurso hegemônico do ensino e a prática profissional acentuam-se na medida em que o Estado redefine as prioridades de atenção à saúde e a sociedade reclama um novo perfil profissional que, necessariamente, não é o forjado no paradigma emancipatório.

A superação das contradições, tanto no plano das políticas de saúde como no do ensino na área da saúde, deve passar por um processo de reflexão coletiva de seus agentes sobre o trabalho de reprodução ideológica, principalmente em disciplinas basilares como a Administração Aplicada à Enfermagem para constituição de perfis profissionais comprometidos com a transformação do ensino e da prática profissional dominantes pela via da educação.

Há experiências inovadoras e tentativas de reformulação na formação e capacitação de profissionais na área da saúde, mas inexistem, no campo pedagógico, conhecimentos capazes de responder por si só aos interesses dos processos transformadores, sendo necessário, portanto, buscar nas experiências existentes seus pontos de vulnerabilidade (SCHRAIBER; PEDUZZI, 1993).

Em relação à formação de enfermeiros, os planos de ensino utilizados nos cursos de graduação são freqüentemente baseados em planejamentos

normativos e descompassados quanto à função administrativa do profissional no contexto do gerenciamento de serviços e dos recursos humanos para o Sistema Único de Saúde. Disso decorre a persistência de se promover discussões mais aprofundadas, nas Universidades e instituições de ensino superior como um todo, acerca da possibilidade de implementação de processos de ensino transformadores, ancorados em bases conceituais, metodológicas e pedagógicas potentes, como orientadoras dos processos de formação, fugindo dos paradigmas das teorias Clássica e Científica da administração e da Administração Aplicada à Enfermagem, que valoriza o exercício da burocracia como principal atividade da profissão.

Tais discussões poderão impulsionar, no sentido de uma aproximação com a transformação dos processos de ensino para a formação de recursos humanos de saúde, particularmente da enfermagem. A reflexão sobre tais transformações estará em sintonia com os requerimentos das novas políticas de saúde e de educação, desde que contenha, também, as especificidades regionais para melhor instrumentalizar os administradores de enfermagem no enfrentamento das contradições locais.

Mediante a possibilidade de realização das novas tendências teórico-pedagógicas no ensino de enfermagem e das conseqüentes alterações nas estratégias de ensino e na avaliação do processo formativo, questionamos: as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que subjazem nos planos de ensino das disciplinas de Administração Aplicada à Enfermagem estão em sintonia com a práxis administrativa do enfermeiro, no contexto do gerenciamento de serviços e formação de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde?

Para responder a esta questão, formulam-se os seguintes objetivos:

GERAL:

- Desvelar as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que fundamentam os planos de ensino da disciplina Administração Aplicada à Enfermagem na cidade de João Pessoa, no âmbito da graduação, em escolas públicas e privadas, reconhecidas pelo Ministério da Educação.

**ESPECÍFICOS:**

- Identificar as contradições existentes nos planos de ensino das disciplinas de Administração Aplicada à Enfermagem, no âmbito da graduação, em suas bases conceituais, metodológicas e pedagógicas.
- Caracterizar as transformações históricas, políticas e pedagógicas ocorridas nos processos de ensino de Administração Aplicada à Enfermagem na cidade de João Pessoa, no âmbito da graduação, em escolas públicas e privadas, reconhecidas pelo Ministério da Educação.

# *Referencial Teórico*

## 2.1 *Evolução das disciplinas de Administração nos currículos de Enfermagem*

A enfermagem brasileira, desde a criação das primeiras instituições de saúde, era praticada por irmãs de caridade e leigos recrutados entre ex-pacientes e serventes destes serviços. Apesar do estabelecimento oficial da enfermagem profissional datar de 1890, a prática da enfermagem até o ano de 1922 era forjada no empirismo decorrente das exigências próprias das rotinas destas instituições (ALMEIDA, 1992).

A primeira escola oficial de enfermagem do Brasil foi a Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública – EEDNSP, criada pelo Decreto 15.799 de 10/11/1922, anexo ao Hospital Geral de Assistência do Departamento Nacional de Saúde Pública - DNSP e que passou a funcionar em 19/03/1923 (FUNDAÇÃO SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA, 1974).

Contudo, a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, posteriormente chamada Escola Alfredo Pinto, criada mediante o Decreto 791 do governo Provisório da República, data de 1890. Essa escola foi criada nos moldes de sua congênere em Salpetière na França, para atender a uma necessidade de recursos humanos do Hospício Nacional de Alienados ou Hospício Dom Pedro II.

O equivalente a atual disciplina Administração em Enfermagem, objetiva, naquele momento histórico, preparar enfermeiros para trabalhar nos hospícios, Santas Casas de Misericórdia e hospitais civis e militares. O Artigo 2º do Decreto 791 de 1890 determinava que o curso constaria de: noções práticas de propedêutica clínica; noções gerais de anatomia, fisiologia, higiene hospitalar, curativos, pequena cirurgia, cuidados especiais a certas categorias de enfermos; aplicações balneoterápicas e *administração interna e escrituração do serviço sanitário e econômico das enfermarias* (FRANCISCO; CASTILHO, 2006).

A EEDNSP iniciou suas atividades no ano de 1923, após instalação e organização promovidas pelas enfermeiras americanas, que vieram ao Brasil com apoio da Fundação Rockefeller, justificando o fato de que o Programa de Ensino da

Escola de Enfermagem do DNSP era semelhante ao currículo das escolas de enfermagem americanas, "*Standard curriculum for nursing schools*".

Paula e Braga (1986) asseguram que a atuação da escola estava explícita e coincidentemente vinculada aos interesses econômicos do grupo Rockefeller nos países subdesenvolvidos, cujos objetivos estavam bem definidos em relação à América Latina, isto é, criar condições sanitárias adequadas ao desenvolvimento capitalista.

Como a prevalência das doenças infectocontagiosas e a falta de higiene nos portos acarretavam resistência à chegada de navios, contrapondo-se aos interesses da economia exportadora cafeeira, a formação dos novos enfermeiros teve que ser reorientada para a atuação em saúde pública, preservando-se, contudo, as disciplinas voltadas à administração hospitalar (KLETEMBEG; SIQUEIRA, 2003).

O confronto do conteúdo do currículo dessa primeira escola oficial brasileira com as determinações contidas no "Standard Curriculum" norte americano de 1917 atesta a semelhança entre os dois. Na parte teórica, ambos preconizavam duração do curso em dois anos e quatro meses, divididos em cinco fases, sendo os primeiros meses destinados exclusivamente ao conteúdo teórico e a última fase reservada às Especializações em Enfermagem Clínica, Enfermagem de Saúde Pública ou Administração Hospitalar.

Quanto aos serviços, as alunas deveriam estagiar oito horas diárias em ambiente hospitalar, com direito à residência e pequena remuneração mensal. Por conseguinte, a fragmentação do currículo em disciplinas de pequena carga horária e de curta duração constituía uma das principais características dos dois currículos (MEDEIROS; TIPPLE; MUNARI, 1999).

No programa de instrução geral desse primeiro currículo de enfermagem no Brasil apareciam duas disciplinas voltadas para a administração: Administração Hospitalar e Serviço Administrativo Hospitalar. A contradição verificada é que naquele momento histórico a preocupação preponderante era com a Saúde Pública e as questões voltadas para o saneamento das áreas urbanas e rurais,

além de ações diretas no combate às endemias mediante educação sanitária e nenhuma disciplina de Administração Sanitária ou Administração de Saúde Pública era ministrada para respaldar essa necessidade (FRANCISCO; CASTILHO, 2006).

No mesmo ano do início de funcionamento da EEDNSP (1923), foi publicado o relatório GOLDMARK, que apontava falhas no currículo adotado por aquela instituição de ensino e recomendava o ingresso de algumas escolas na Universidade. Três anos depois da data que marcou o início de seu funcionamento, portanto, 1926, a EEDNSP passou a chamar-se “Escola de Enfermeiras Dona Ana Néri”. Inicialmente esta escola foi considerada complementar da Universidade do Brasil e somente depois do Decreto 21.321 de 18/06/1946 é que passou a pertencer à Universidade do Brasil.

Até o final da década de 30, o mercado de trabalho da enfermeira estava exclusivamente direcionado para a saúde pública, tendo sido ampliados diversos serviços nacionais ligados às grandes endemias, especialmente as que atingiam a população rural (ANGERAMI; STEAGALL-GOMES, 1996).

As décadas de 40 e 50 caracterizavam-se por um processo acelerado da industrialização e urbanização, exigindo expansão do atendimento à saúde, mecanismos de inovação dos hospitais e expansão da rede previdenciária. O cenário urbano disponibilizava empregos nas fábricas provocando uma grande aglomeração de pessoas que experimentavam condições extremamente insalubres de vida, requerendo medidas de organização do espaço público e de atenção à saúde.

Almeida (1992) assevera que as práticas de intervenção no espaço público, exercidas nos centros urbanos, marcam o início da saúde pública como campo de conhecimento e prática. Arantes (1999) complementa que a origem da saúde pública seguiu a lógica do modelo biológico implementado por ações para a interrupção do ciclo de transmissão da cadeia agente / hospedeiro / meio ambiente.

No que concerne ao processo de formação do pessoal de enfermagem, a primeira reformulação do currículo se deu pelo Decreto 27.426, quando da promulgação da Lei 775 de 06 de Agosto de 1949, que passava a regular o ensino da Enfermagem em todo o país. Essa Lei determinava que as escolas poderiam receber candidatos com certificado do curso ginásial por um período de sete anos. Expirado este prazo, a Lei 2.995/56 o prorrogou por mais cinco anos, quando então todas as escolas passaram a exigir o curso secundário ou equivalente como pré-requisito para admissão ao curso de enfermagem. Esse currículo era uma adaptação do “*Curriculum Guide*” norte americano de 1937 (FUNDAÇÃO SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA, 1974).

Nesse novo currículo foi incluída a disciplina *Princípios de Administração* voltada à área hospitalar, estando prevista apenas nos cursos de especialização, visto que os novos estabelecimentos hospitalares passaram a ser o principal mercado de trabalho dos enfermeiros. A inclusão da disciplina Princípios de Administração Sanitária se deu em resposta a um conjunto de fatos históricos ocorridos na década de 20, quando a preocupação era realmente com a Saúde Pública e o controle das endemias.

As transformações que ocorriam no Sistema de Saúde criaram a necessidade de recursos humanos preparados para assumir as novas funções, com isso concederam-se bolsas de estudos para o preparo de pessoal médico e de enfermagem, no Canadá e Estados Unidos. Em 1938, seis educadoras sanitárias seguiram para esses países preparando-se para, no seu retorno, assumirem prioritariamente a direção das escolas em expansão.

Este novo papel, associado à administração de serviços, acentuou o interesse pelo preparo em administração de enfermagem e a consciência de que a enfermeira teria que assumir cargos de chefia. O hospital passava a requerer um envolvimento cada vez maior desse profissional em atividades administrativas, sendo o cuidado direto ao paciente paulatinamente entregue ao pessoal auxiliar (ANGERAMI; STEAGALL-GOMES, 1996).

Entre os anos de 1930 e 1960, o sistema econômico brasileiro agrário exportador cedeu lugar à implantação da industrialização com base num processo de substituição de importações. Segundo Fernandes (2006), esse é o processo de maturação da burguesia brasileira. Para consolidar seu domínio e garantir a acumulação de capital, a nascente burguesia brasileira se viu obrigada a formar um pacto, tanto com a classe média, quanto com os trabalhadores em nome da autonomia nacional. Este momento histórico do Brasil ficou conhecido como período do Desenvolvimentismo, Nacionalismo e Populismo.

Essa situação possibilitou uma grande articulação da classe trabalhadora, principalmente no período de João Goulart (1961-1964) fazendo com que a burguesia passasse a temer a perda de sua hegemonia. O pacto foi então rompido em 1964 e entrou em cena o capital monopolista internacional que, junto com o Estado militar autoritário, passaram a controlar o processo econômico e político. Visando proteger o processo acumulativo, o país adotaria, a partir de 1964, um rigoroso sistema de repressão política e aperfeiçoaria o modelo econômico concentrador de renda.

Fruto das medidas tomadas pelo Estado autoritário pós 64 ocorreu um novo ciclo de expansão econômica, conhecido como “Milagre Brasileiro” entre os anos de 1968 a 1973, que ocorreu graças a uma severa repressão da classe trabalhadora e a mecanismos de proteção do capital.

Foi nesse contexto político, econômico e social que surgiu um novo currículo de enfermagem em 1962, sob a égide do Parecer 271/62 do Conselho Federal de Educação. Segundo Carvalho (1976), até o início dos anos 60 a enfermagem era considerada uma profissão com características próprias que justificavam uma legislação à parte. Influenciada pelos acontecimentos que movimentavam toda a sociedade, os setores intelectuais da profissão passaram a lutar por sua integração total ao sistema geral de ensino do país.

A luta desses intelectuais da enfermagem culminou com a colocação de duas emendas na Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 que instituiu a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma no parágrafo único do Artigo 47,

que possibilitou o surgimento do ensino técnico de grau médio para o pessoal de enfermagem e nos Artigos 90 e 91 que passava a incluir a assistência de enfermagem ao escolar, uma vez que antes este direito cabia apenas ao médico e ao dentista. Na prática, isso possibilitou o surgimento dos cursos técnicos de enfermagem através do Parecer 171/66 e da colocação da enfermagem como curso superior (FUNDAÇÃO SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA, 1974).

O Parecer nº. 271 de 19 de outubro de 1962 fixou o currículo mínimo de enfermagem, determinando sua duração em três anos para o curso geral, que incluía as disciplinas de Fundamentos de Enfermagem, Enfermagem Médica, Enfermagem Cirúrgica, Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem Obstétrica e Ginecológica, Enfermagem Pediátrica, Ética e História da Enfermagem e Administração (FRANCISCO; CASTILHO, 2006).

Este parecer trouxe mudanças consideráveis no processo de trabalho da Enfermagem que passou a atuar em clínicas especializadas de caráter curativo, forçando o aparelho formador a adotar mudanças em suas abordagens pedagógicas, antes completamente tradicionais. O currículo preconizava o ensino das ciências físicas e biológicas, e o tecnicismo passou a ser a palavra de ordem. Tudo isso contrariava as considerações apregoadas no documento da OPS/OMS intitulado: “Guia para Escuelas de Enfermeria en La America Latina” (1961), não obstante o esforço empreendido por lideranças da Enfermagem brasileira no sentido contrário visando melhorar o ensino e a prática profissional (VIETTA et al., 1996).

Nesse contexto, a disciplina *Administração* voltou-se para a área hospitalar, sendo reintegrada ao elenco de disciplinas do curso de enfermagem, passando a fazer parte também das especializações específicas neste currículo.

Com a Reforma Universitária, instituída pela Lei 5.540 de 28 de Novembro de 1968, ocorreu uma nova mudança no currículo de enfermagem movida pelo Parecer 163/72 que passou a incentivar o enfermeiro a dominar cada vez mais as técnicas avançadas da saúde, em razão da evolução científica, sem, no entanto, nada contribuir para a solução dos problemas básicos de saúde.

A novidade deste Parecer foi a introdução das disciplinas Sociologia e Psicologia, além das habilitações em saúde pública, médico-cirúrgica e obstetrícia que eram cursadas no último semestre e atendiam aos interesses do capitalismo visualizado na saúde pelo incentivo ao consumo desmedido de medicamentos e favorecimento à indústria de equipamentos médico-hospitalares, daí também o grande incentivo ao domínio da técnica (VIETTA et al., 1996).

Este Parecer também estabeleceu que os cursos de Enfermagem e Obstetrícia compreenderiam três partes sucessivas: pré-profissional; tronco profissional comum levando à graduação do enfermeiro e habilitações, conduzindo à formação do enfermeiro médico-cirúrgico, do enfermeiro obstétrico ou obstetriz; e do enfermeiro de saúde pública. O número de disciplinas de Administração elevou-se para cinco, uma vez que este conteúdo foi incorporado nas habilitações em enfermagem obstétrica, enfermagem médico-cirúrgica e enfermagem em saúde pública.

Comporiam as cinco disciplinas: Administração Aplicada à Enfermagem (no tronco profissional comum); Administração de Centro Cirúrgico; Administração de Serviço de Enfermagem Hospitalar (ambas na Habilitação em Enfermagem Médico-Cirúrgica); Administração de Serviços de Enfermagem em Maternidades e Dispensários Pré-natais (Habilitação em Enfermagem Obstétrica) e Administração de Serviços de Enfermagem em Unidades de Saúde (Habilitação em Enfermagem de Saúde Pública).

Verifica-se uma valorização das especializações na graduação e a busca de uma maior intelectualização do saber administrativo, que se efetivou nos cursos de Pós-Graduação em Enfermagem a partir de 1972 (FRANCISCO; CASTILHO, 2006). Os autores enfatizam a importância da Lei do Exercício Profissional em Enfermagem, Lei 7.498 de 25 de Julho de 1986, regulamentada pelo Decreto nº. 94.406/87 para o ensino de Administração em Enfermagem, uma vez que colocou como função privativa do enfermeiro em seu enunciado, entre outras atividades: direção do órgão de enfermagem integrante da estrutura básica da instituição de saúde pública e privada e chefia de serviço e de unidade de

enfermagem; organização e direção dos serviços de enfermagem e de suas atividades técnicas e auxiliares nas empresas prestadoras desses serviços; planejamento, organização, coordenação, orientação e avaliação dos serviços de assistência de enfermagem, consultoria, auditoria e emissão de parecer sobre matéria de enfermagem. Nesse sentido, a disciplina Administração passou a ser considerada basilar no contexto da formação do novo perfil profissional requerido pela política de formação então vigente.

Em 1991 foi encaminhada uma proposta de reformulação do currículo mínimo fundamentada em discussões sobre o perfil sanitário e epidemiológico da população, organização dos serviços de saúde, processo de trabalho em enfermagem e articulação entre ensino e serviço. Entrava em cena um novo modelo assistencial. Essa proposta resultou no Parecer 314 de 06 de abril de 1994 que reformulou o currículo mínimo de enfermagem. As habilitações foram extintas, a carga horária mínima passou a ser de 3.500 horas / aula, incluindo 500 horas destinadas a estágio curricular com duração não inferior a dois semestres letivos, desenvolvidos sob supervisão docente. Esse foi um momento significativo para a Administração em Enfermagem, uma vez que esse Parecer evidenciou o reconhecimento e a importância dessa disciplina na formação do enfermeiro.

Em 23 de dezembro de 1996, foi publicado no Diário Oficial da União a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que reitera algumas posições da LDB de 1961 e atribui a responsabilidade da educação à família e ao Estado. A Nova LDB também trouxe novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior, docentes, discentes e sociedade, pois passou a permitir a formação de diferentes perfis profissionais a partir da vocação de cada curso e escola, esperando melhor adaptação ao mundo do trabalho já que as instituições teriam liberdade para definir parte considerável de seus currículos plenos.

No ano de 2000, o Ministério da Educação, através da Portaria nº. 1518 de 14 de junho de 2000, constituiu, entre outras, uma comissão de especialistas de ensino de enfermagem para estabelecer as diretrizes curriculares do curso de

graduação em enfermagem. Essa comissão definiu o perfil, as competências e habilidades do bacharel em enfermagem, sugerindo que o profissional possuísse competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas que permitissem comprometerem-se com investimentos voltados para a solução de problemas sociais.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, mediante a Câmara de Educação Superior, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem pela Resolução CNE/CES nº. 3 de 7 de novembro de 2001, que define os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem.

Entre as competências e habilidades gerais propostas pelo Projeto Político pedagógico, encontram-se: processo de tomada de decisões; administração e gerenciamento; interferência na dinâmica de trabalho institucional reconhecendo-se como agente desse processo; participação da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde; assessoria a órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde.

Entre os conteúdos essenciais para o curso de graduação em enfermagem, citados na Resolução nº. 3 de 2001, está incluída a administração e o gerenciamento dos recursos humanos, materiais, físicos e de informação (item V do Artigo 4º) e a ocorrência da disciplina *Administração Aplicada à Enfermagem*, com seus conteúdos teóricos e práticos da administração do processo de trabalho da enfermagem e da assistência de enfermagem (letra C, item III do Artigo 6º).

O ensino de Administração em Enfermagem, no que diz respeito à nova proposta do Ministério da Educação, deverá propiciar ao educando o desenvolvimento de competências e habilidades, a fim de que este - quando for profissional - esteja apto para o exercício do processo de trabalho de gerenciamento, que tem como meios e instrumentos a força de trabalho, os recursos físicos e materiais e o saber administrativo. De modo geral, espera-se

que os enfermeiros estejam aptos a serem gestores e líderes na equipe de saúde (NIMTZ; CIAMPONE, 2006).

## *2.2 Bases Metodológicas que ancoram o ensino das disciplinas de Administração em Enfermagem.*

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, ele não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. Trata-se de um fenômeno humano, histórico e multidimensional (MIZUKAMI, 1986).

A prática educativa está determinada por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, sendo exercida em várias instâncias da sociedade, é caracterizada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada.

A estrutura social, em seus vários aspectos, decorre do fato de que, desde o início da sua existência, os homens vivem em grupos; sua vida está na dependência da vida de outros membros do grupo social, ou seja, a história humana e a história da sociedade se constituem e se desenvolvem na dinâmica das relações sociais.

São os seres humanos que, na diversidade das relações recíprocas que travam em vários contextos, dão significado às coisas, às pessoas, às idéias; é socialmente que se formam idéias, opiniões, ideologias. Este fato é fundamental para compreender como cada sociedade se produz e se desenvolve, como se organiza e como encaminha a prática educativa através dos seus conflitos e contradições (LIBÂNEO, 1994).

No processo de ensino estabelecem-se objetivos, conteúdos e métodos, contudo, a assimilação deles é conseqüência da atividade mental dos alunos. O ensino crítico envolve tarefas de ensino-aprendizagem encaminhados no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social.

Para a consecução da unidade didática entre ensino e aprendizagem, quando a aquisição de conhecimentos e habilidades propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino objetivando suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que se cumprem objetivos e exigências, conforme interesses de grupos e classes sociais que o constituem, o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos, tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais.

Quanto mais o professor assume seu papel de agente de transformação social inserido no contexto mais amplo da prática social, será muito mais capaz de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural.

Para Libâneo (1994), o processo de ensino envolve um conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos.

A escolha e definição dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula, a princípio, é definida pelo professor, uma vez que a ele cabe a preparação de alunos, consideradas suas características de origem social, vivendo um meio cultural determinado, com certas disposições e preparo para enfrentar o estudo.

O trabalho pedagógico envolve a preparação desses alunos para as atividades práticas (profissionais, políticas, culturais) e, para isso, o professor seleciona os métodos e procedimentos didático-pedagógicos necessários para viabilizar o processo de transmissão de conteúdos, pelo qual são desenvolvidas as capacidades mentais e práticas dos alunos, de modo a adquirirem formas próprias de pensamento e ação (LIBÂNEO, 1994).

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação antropológica, considerando o papel que cumpre, provendo as condições e meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo.

Libâneo (1994) assevera que o professor dispõe de três fontes para selecionar os conteúdos dos planos de ensino e organizar suas aulas. A primeira refere-se à programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; em seguida, os próprios conteúdos básicos das ciências são transformados em matérias de ensino para, num terceiro momento, as exigências teóricas e práticas serem colocadas na experiência de vida dos alunos, tendo em vista sua participação democrática na sociedade.

Para Santos (2006), via de regra, os conteúdos utilizados nas disciplinas de Administração Aplicada à Enfermagem versam sobre a trajetória histórica da administração e suas teorias, estrutura organizacional do hospital, gerenciamento e liderança em serviços de saúde, gestão de pessoas, dimensionamento do pessoal de serviço e administração de qualidade em enfermagem.

Os docentes das disciplinas que versam sobre Administração Aplicada à Enfermagem possuem liberdade para escolher os conteúdos a serem ministrados, dependendo das prioridades específicas apontadas na construção do Projeto Político Pedagógico da Instituição à qual se encontra vinculada, amparada legalmente pela Lei nº. 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Consoante ao exposto, ao elaborar o plano de ensino, o professor selecionará temas de estudo da Administração que proporcionem o máximo possível de desenvolvimento intelectual, tendo em vista o limite superior das possibilidades do grupo de alunos a fim de formar sujeitos críticos, reflexivos e questionadores em resposta às políticas de saúde em vigência.

Ao selecionar os conteúdos de ensino, o profissional docente elenca uma série de objetivos educacionais que são buscados mediante o processo ensino aprendizagem. Na medida em que o conhecimento é colocado em

confronto com a prática abre-se a possibilidade de maiores adensamentos desse conteúdo e, por conseqüência, o alargamento desse saber.

Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem).

Dessa forma, os objetivos tornam-se indispensáveis para o trabalho docente, requerendo a explicitação de um posicionamento político por parte dos professores. Os profissionais que não tomam partido de forma consciente e crítica ante às contradições sociais acabam repassando para a prática valores, ideais e concepções sobre a sociedade, contrários aos interesses da população.

Consideram-se dois níveis de especificação de objetivos: os gerais e os específicos. Os *objetivos gerais* expressam propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos acadêmicos. Os *objetivos específicos* determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referente a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e compreensão dos conteúdos.

Em síntese, o processo didático é caracterizado como mediação acadêmica de objetivos, conteúdos e métodos apoiados no processo de ensino e aprendizagem. Ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, o professor utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que a didática convencionou chamar métodos de ensino, ou metodologia, como é popularmente denominada.

A metodologia compreende o estudo dos métodos e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus

fundamentos e validade. Distingue-se das técnicas por estas envolverem a aplicação específica dos métodos.

Nos planos de ensino, a metodologia engloba os *procedimentos* dos docentes para o repasse dos conteúdos programáticos e os *recursos* utilizados como veículos para esse fim. Vale salientar, ainda, que em algumas literaturas é possível encontrar a substituição da palavra “metodologia” por “estratégia”.

O método de ensino implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social.

As metodologias implicam em ações, passos e procedimentos vinculados à reflexão, compreensão e transformação da realidade, que, sob condições concretas de cada situação didática, asseguram o encontro formativo entre o aluno e as matérias de ensino, pertinentes ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas (procedimentos e recursos) adotadas nos planos de ensino para formação de recursos humanos.

As bases metodológicas utilizadas nas abordagens pedagógicas tradicionais segregam o conhecimento, avançando para a especialização. Os efeitos negativos dessa opção produzem uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. Os males desta compartimentalização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que essa abordagem transporta são reconhecidos, entretanto, as medidas propostas para corrigi-los acabam em geral por reproduzi-los de outra forma.

Posicionando-se contrariamente à segregação do conhecimento, Santos (2003) esclarece que ele deve ser total a fim de alcançar o horizonte da totalidade universal e local. Essa totalidade é possível por constituir-se ao redor de temas a serem adotados por grupos sociais concretos. Esse conhecimento que, sendo total não é determinístico e sendo local não é descritivo, reflete as condições de

possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.

Por outro lado, os métodos utilizados nos planejamentos de ensino problematizadores têm uma dimensão utópica e libertadora que amplia a dimensão do conhecimento científico, explicitando as competências e habilidades dos alunos formando sujeitos críticos, reflexivos e questionadores.

Schmitz (1984) classifica os métodos de ensino, quanto à atividade, em: Individual, Socializado e Sócio-Individualizado. O Método Individual situa-se mais na linha da reflexão, do trabalho pessoal de aprofundamento e de pesquisa. Faz-se necessário tanto no início quanto no final da atividade educativa. No início oferece elementos de conhecimento e informação e, no final da aprendizagem, aprofunda e integra os conhecimentos adquiridos de outras fontes, proporcionando vivências e aplicações.

O Método Socializado é usado no momento da comunicação quando há material para ser debatido com vistas a uma aprendizagem individualizada. Sendo a educação sistemática uma atividade de socialização, de relacionamento, o método socializado torna-se importante. Todavia, não poderá ser usado de forma exclusiva, especialmente por se tratar da aprendizagem de certos conteúdos que não podem ser reduzidos a simples comunicação ou assimilação mais ou menos passiva. Geralmente é a partir de um trabalho individual, de pesquisa, intuição, procura, experimentação, que uma comunicação se torna frutuosa.

Para Schmitz (1984), a comunicação sempre deve partir de uma vivência pessoal, individual. Consiste em expor as experiências, em confrontar valores e conhecimentos que, por sua vez, podem levar a novas experiências coletivas ou individuais.

No Método Sócio-Individualizado unem-se os dois métodos anteriormente explanados e situa-se mais na linha das experiências. Não separa nitidamente os dois aspectos de qualquer atividade, ao mesmo tempo em que se comunica alguma coisa. Os conhecimentos são aprofundados através da reflexão,

da pesquisa, da integração pessoal, aproximando e pondo em comum os dados de todos os integrantes da situação.

O Método Sócio-Individualizado é ideal para a atividade educativa, pois valoriza a atuação de abordagens pedagógicas problematizadoras a fim de confrontar momentos de comunicação e aprofundamento individual. O somar das experiências individuais, num clima de aprofundamento, favorece o grupo e os indivíduos (SANTOMÉ, 1998).

Técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino. Atualmente, a expressão “tecnologia educacional” adquiriu um sentido bem mais amplo, englobando técnicas de ensino diversificadas, desde os recursos da informática, dos meios de comunicação e os audio-visuais, até os de instrução programada e de estudo individual e em grupos (BARBOSA, 2001).

Hilst (1994) classifica-as em: técnica expositiva ou de comunicação; interrogativa ou de indagação; pesquisa ou de experimentação. Técnicas Expositivas ou de Comunicação correspondem mais ao método dedutivo, lógico, verbalizado. Há muitas formas de exposição, desde a simples palavra do professor, até as comunicações de grupo, os meios de comunicação social, os cartazes, os audiovisuais, etc. Têm como característica principal transmitir uma mensagem codificada, seja por palavras, seja por símbolos visuais ou sonoros. Sua maior característica é que suas idéias encontram-se medianamente estruturadas. Todavia, para Santomé (1998), essas técnicas não devem ser estigmatizadas, uma vez que, na maioria das situações, todo material e todos os modos de comunicação de alguma coisa, por viva voz ou pela imagem, situam-se na faixa das técnicas expositivas.

Técnicas de Interrogação ou Indagação implicam uma comunicação e aprofundamento dialogado dos assuntos. Estabelece-se o diálogo ou o confronto entre diversas idéias ou opiniões. Uma das características desta técnica é que não são meras informações ou generalizações, como geralmente acontece na técnica expositiva. Existe sempre um elemento de dúvida ou indagação, que é respondido

de várias formas, seja através da resposta oral, seja pela pesquisa ou reflexão, estabelece-se o diálogo. Tem em comum com a técnica expositiva a comunicação de pessoa a pessoa ou de um meio de comunicação para a pessoa (HILST, 1994).

Técnicas de Pesquisa ou Experimentação são fundamentalmente individuais, embora também possam ser realizadas em grupo, especialmente se estes forem pequenos. Consiste no estudo, na procura dos elementos fundamentais de uma situação, na sua análise, na posterior síntese e na comunicação dos resultados. São técnicas de alto valor educativo e de grande rendimento, pois contêm em si todos os passos de qualquer atividade científica bem realizada. Podem ser usadas em laboratórios, ou em qualquer situação em que o aluno sozinho, ou auxiliado por outros, procura, na realidade ou nos fatos, as informações e os dados de sua aprendizagem (ADAMS, 1967).

As bases metodológicas utilizáveis para o processo de ensino-aprendizagem de Administração Aplicada à Enfermagem possibilitam a implementação de novas tendências pedagógicas explicitando as habilidades utilizadas pelo docente considerando-se os requerimentos do novo perfil profissional que atendam às atividades administrativas da política de saúde vigente.

### *2.3 Abordagens Pedagógicas para o ensino das disciplinas de Administração em Enfermagem*

A formação de recursos humanos para o exercício das atividades administrativas da política de saúde vigente requer a utilização de abordagens pedagógicas emancipatórias. Entende-se por educação emancipatória as teorias que visam à práxis pedagógica, cuja atuação não se limita ao contexto escolar, mas a concebe em termos de articulações, teóricas e práticas, do ideal mais amplo de formação (CEPPAS, 2003).

As repercussões de um processo de formação sob a égide de abordagens pedagógicas emancipatórias têm sido discutidas à luz das contribuições de Dermeval Saviani, com a abordagem histórico crítica, Paulo

Freire com a vertente libertadora e, finalmente, José Carlos Libâneo e sua concepção crítico social dos conteúdos.

### *2.3.1 Abordagens Pedagógicas Emancipatórias*

Saviani (1986) afirma que existem teorias da educação que se opõem. Algumas são instrumentos de equalização para superação da dominação e outras se apresentam como instrumento de discriminação social, sendo um fator de marginalização, remetendo a grupos ou classes sociais dominados. Desta forma, o autor elenca as abordagens pedagógicas em teorias não-críticas ou não emancipatórias, compostas pelas pedagogias tradicional, nova e tecnicista; teorias crítico-reprodutivistas, que envolvem o sistema de ensino enquanto violência simbólica, a escola como aparelho ideológico do Estado e a escola dualista; e a pedagogia ou teoria histórico – crítica, enfoque deste estudo.

As teorias emancipatórias ou críticas buscam compreender a educação como algo determinado socialmente. A cultura socioeconômica condiciona a formação educacional. Nesta teoria a sociedade é marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta essencialmente nas condições de produção de vida material (SAVIANI, 1991).

Nietscher (1998) entende a educação vinculada ao social, por isso, parte das análises das realidades sociais em busca da transformação da sociedade. Silva (1999) complementa que as tendências pedagógicas críticas atuais no país procuram não apenas negar as pedagogias tradicionais, mas sobretudo superá-las, conservando seus aspectos técnicos.

Na teoria histórico – crítica compreende-se a educação em uma relação dialética com a sociedade, como concepção de caráter revolucionário, centrada na igualdade entre os homens, partindo do interesse das classes populares com valorização dos conteúdos históricos, reais, dinâmicos, concretos e atualizados. Essa pedagogia surgiu quando a educação começou a ser abordada dialeticamente, de modo coletivo, pela superação da visão crítico – reprodutivista, que procurava “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais

que a visão reprodutivista possui, vinculada, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 1995, p. 83).

Ponce de Leon (2005, p. 42) comenta que a pedagogia histórico – crítica consiste num processo onde o homem torna-se plenamente humano, “significa o esforço de se desenvolver uma pedagogia concreta (no sentido dialético) que se opõe à pedagogia abstrata, cujas práticas estão distantes da realidade dos alunos”.

Dermeval Saviani apresenta a metáfora da *teoria da curvatura da vara* em que para endireitar uma vara torta faz-se necessário curvÁ-la para o lado oposto, ou seja, não basta enunciar-se a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos, é preciso abalar as certezas, desautorizando o senso comum. Esta teoria busca estimular a atividade e criatividade dos alunos, valorizando a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, elucidando a cultura acumulada historicamente; atender para os interesses dos alunos, ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão / assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1991).

Em relação à prática educativa, Saviani (2000) apresenta o processo de ensino em cinco momentos articulados: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse (incorporação) e Síntese.

No primeiro momento, referente à prática social, é comum aos professores e alunos, em que os primeiros são detentores de uma compreensão de síntese precária e os segundos, de uma compreensão de caráter sincrético. Passa-se à Problematização, que corresponde à identificação dos principais problemas expostos pela prática social sendo necessário que se dominem alguns conhecimentos para que os problemas sejam superados.

O momento da Instrumentalização corresponde à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Então, segue-se à incorporação dos instrumentos

culturais, modificados em elementos ativos de transformação social, alcançando-se o momento da Catarse. Finalmente, na Síntese, os alunos passam para o nível sintético, onde se encontrava o professor no início da prática social.

Diante do exposto, Saviani (2000) afirma que a prática social do ponto de partida e do ponto de chegada é a mesma quando constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica e, não sendo a mesma quando se considera que o modo de se situar em seu interior se altera qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

Silva (1999) assevera que a pedagogia histórico crítica está relacionada com a tendência progressista crítico – social dos conteúdos, em que se compreende a realidade e a experiência dos alunos, como uma etapa para o conhecimento, seguidas da análise crítica. A formação cultural e científica é defendida como um instrumento de luta para a emancipação do homem.

A função do enfermeiro administrativo é o gerenciamento de recursos humanos, ambientais e materiais, além de estabelecer a articulação com a equipe multiprofissional e serviços de apoio. O trabalho cotidiano desenvolvido por estes profissionais mostra que o cuidado ao paciente fica negligenciado enquanto as atividades burocráticas mantêm o processo em que o doente não tem sido o centro das ações organizacionais (WILLIG; LENARDT; TRENTINI, 2006).

Na formação de recursos humanos de enfermagem, voltada para a administração, pedagogias como a histórico crítica de Dermeval Saviani auxiliam o bom desempenho profissional por aludir aspectos que valorizam a formação crítico reflexiva do aluno em resposta às necessidades da política de saúde vigente no país.

Na concepção freiriana, a Pedagogia Problematizadora preocupa-se com a cultura popular, uma vez que esse movimento, nos países de Terceiro Mundo, encontra-se voltado para as camadas sócio-econômicas, especialmente com referência à alfabetização de adultos, objetivando proporcionar uma real participação do povo, enquanto sujeito de um processo cultural.

Paulo Freire elabora uma abordagem de cunho sócio-cultural, valorizando o homem e sua interação com o mundo, realçando um ser humano sujeito da educação, colaborador, criador do conhecimento, situado no tempo e no espaço e inserido num contexto sócio-econômico, cultural-político, enfim, num contexto histórico.

A história consiste nas respostas dadas pelo homem à natureza, aos outros homens, às estruturas sociais e na sua tentativa de ser progressivamente cada vez mais sujeito de sua práxis, ao responder aos desafios de seu contexto. Isso envolve uma cadeia contínua de épocas caracterizadas por valores, aspirações, necessidades e motivos. Uma época se cumprirá na medida em que seus temas forem captados e suas tarefas realizadas, sendo superada quando seus temas e tarefas não forem mais pertinentes às novas necessidades que surgem (MIZUKAMI, 1986).

Para que toda a ação educativa seja considerada válida é necessário considerar-se o aspecto ontológico do homem (vocação de ser sujeito) em relação às suas condições de vida. Portanto, ele chega a ser sujeito quando reflete sobre o seu ambiente, sobre sua realidade, tornando-se progressivo, gradualmente consciente e comprometido com sua intervenção na realidade, para modificá-la (FREIRE, 1992).

As ações educativas deverão promover o próprio indivíduo e não funcionar apenas como instrumento de ajuste dele à sociedade. A participação do ser humano na sociedade, na cultura, na história ocorre por meio de seu envolvimento total, o que requer a desmistificação da realidade e a superação das contradições sociais. O opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e a-crítica, cabendo, portanto, um trabalho de crítica à realidade passível de ser alcançada pela Educação Emancipatória (FREIRE, 1982).

Silva (1999) afirma que é importante que o meio ambiente seja desafiador, exigente e estimulador para o aluno, para que o processo de formação de conceitos não seja retardado, mas se complete e atinja estágios mais avançados do raciocínio. Freire (1992) coloca que a problematização do mundo do

trabalho, das obras, dos produtos, dos mitos, do mundo da cultura e da história, resultado das relações homem – mundo, condicionam os próprios homens, seus criadores.

Silva (1999) adverte que não existem receitas ou modelos de respostas aos desafios encontrados pelo homem, havendo mais de uma resposta para o mesmo desafio. Importa observar que cada resposta dada pelo homem a cada desafio modifica a realidade em que ele se encontra inserido, e a si próprio, na perspectiva interacionista de elaboração do conhecimento que é criado a partir do mútuo condicionamento, do pensamento e da prática.

Para a mesma autora, o processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, partindo da forma de consciência mais primitiva até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora, isto é, quanto mais se desvela a realidade, mais se penetra no objeto que se pretende analisar. A autora discorre sobre algumas características de cada tipo de consciência: a intransitiva, a transitiva ingênua e a transitiva.

A consciência intransitiva é caracterizada principalmente pela centralização dos interesses do homem em torno de questões vitais (no aspecto biológico). É um tipo de consciência com pouca historicidade, comum nas populações de regiões pouco desenvolvidas. Nessa consciência observa-se um quase descompromisso do homem com a sua existência.

Na consciência transitiva ingênua continuam presentes as explicações mágicas e se caracteriza pelo gregarismo, próprio da massificação, pela impermeabilidade à investigação, pelas explicações fabulosas e fragilidade de argumentação. O indivíduo supervaloriza o passado, prestando pouca atenção ao presente, por ele considerado época inferior, medíocre e vulgar. Manifesta pensamento pessimista e visões catastróficas do presente, assumindo postura de resistência a todos os projetos modificadores da realidade. Observa-se a contradição entre as condições miseráveis do presente e a oposição a modificações.

A consciência transitiva é a forma crítica de se pensar, buscando identificar e compreender os motivos e procedimentos pelos quais a realidade é produzida, de tal modo que se compreendam os fatores condicionantes e determinantes dos fenômenos.

A educação é um fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência problematizadora que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir-a-ser contínuo. Toda ação educativa deve ser precedida da reflexão sobre o ser humano e de uma análise do meio de vida desse homem concreto. Dessa forma, o homem torna-se, nesta abordagem problematizadora, o sujeito da educação.

A ausência dessa reflexão e a análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina. Como afirma Freire (1982, p.61),

*“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. (...). A instrumentação da educação (...) depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.”*

A educação libertadora, problematizadora ou conscientizadora, assim denominada por Paulo Freire, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meio de superação das contradições da educação bancária. O diálogo é a essência dessa abordagem, onde o educador e o educando são sujeitos de um processo. A relação entre professor e aluno é horizontal, não se observando imposições. Para que o processo educacional seja real, é necessário que o educador se torne educando, e este, por sua vez, educador (PONCE DE LEON, 2005).

A autora complementa que um professor empenhado na prática transformadora buscará desmitificar e questionar, juntamente com o aluno, a cultura dominante, valorizando a sua linguagem e a sua cultura, criando condições para que cada um analise seu contexto e produza cultura. O professor procurará criar condições para que ocorra a superação da consciência ingênua, para que os

alunos possam perceber as contradições da sociedade e dos grupos em que vivem. Nessa abordagem, haverá uma maior ênfase nos alunos em si, através do processo e não dos produtos de aprendizagem acadêmica padronizada.

A utilização da abordagem sócio-cultural ou pedagogia libertadora, no processo de formação de recursos humanos parte de uma consciência intransitiva ou transitiva ingênua e aponta para uma consciência transitiva, ou seja, uma forma crítica de pensar. No âmbito administrativo, esse caráter implica compromissos cheios de riscos por parte dos professores nos processos de ensino e aprendizagem, e terá de ser um ato de conhecimento da realidade, aptidão para o trabalho em equipe, busca de informações e sua utilização crítica, aprofundando a visão dos problemas do país, da comunidade e do homem, perfazendo a ação social e a transformação praxica da realidade.

A visão emancipatória da educação, produzida por Libâneo (2003), apresenta a escola dos seus sonhos, como uma instituição que garante a todos a formação cultural e científica, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva, onde a cultura é provida pela ciência, pela técnica, pela estética e pela ética, com a finalidade de formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea. Ele retifica a afirmação de que a escola é a mola das transformações sociais, afirmando que não é, sozinha, pois essa responsabilidade pertence às demais esferas de atuação da sociedade.

No entanto, a escola tem um papel imprescindível, nesse tipo de formação, uma vez que prepara as gerações para as exigências que a sociedade moderna ou pós-industrial coloca, com o compromisso de reduzir a distância entre a ciência e a cultura, assim como ajuda os futuros profissionais a se tornarem pensantes, capazes de construir elementos de compreensão e apropriação crítica da realidade (PONCE DE LEON, 2005).

As teorias pedagógicas, também chamadas de concepções, tendências, correntes, ou abordagens, tentam explicar o pensamento e a prática educativa dos educadores, descrevendo, interpretando, avaliando e propondo alternativas de mudança na ordem dos fenômenos educacionais (SAUPE, 1992).

No que se refere às teorias pedagógicas, Libâneo (2005) classifica-as em duas: a Liberal e a Progressista. A teoria Liberal engloba as pedagogias tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista; e a teoria Progressista que compreende a pedagogia libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. O autor utiliza o termo Progressista para designar as tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação.

Libâneo (1986, p.10) assim define os termos “crítico” e “social”.

*“A dimensão crítica faz ver que os conteúdos tenham sua fonte ‘no desenvolvimento da prática social onde se manifestam contradições e, nelas, a prevalência de interesses dos grupos e classes hegemônicas’. A dimensão social significa que os conteúdos escolares ‘se fundem no fato de que os homens se formam e se transformam’ no processo da atividade histórica e social conjunta dos homens”.*

Por isso, a educação deve estar diretamente associada às contradições e lutas concretas que se travam no seio das relações sociais, tendo em vista a emancipação humana (NIETSCHER, 1998).

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, inspirada no Materialismo Histórico e Dialético, constitui um movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especialmente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte do professor e do aluno dos conteúdos científicos do ensino como condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais, na política, na profissão e no sindicato (LIBÂNEO, 2005).

Para a referida pedagogia, a escola pública cumpre a função social e política, assegurando a todos a difusão dos conhecimentos sistematizados, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades mentais os alunos podem organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe. O importante é que os

conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos (PONCE DE LEON, 2005).

A autora prossegue afirmando que a característica mais importante da atividade do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aprendiz e sua destinação social nesse contexto, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias do estudo.

Libâneo (1986) postula, para o ensino nesta abordagem pedagógica, a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem de um saber depositado a partir do externo, nem do saber empírico, mas, sobretudo, de uma relação direta entre a experiência do aluno confrontada aos conteúdos propostos pelo professor. É nesse momento que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada dos alunos, sendo possível apenas com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, é a construção do conhecimento que vai da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, entendida como a unidade entre teoria e prática (LIBÂNEO, 2005).

Uma teoria crítica parte de uma avaliação das circunstâncias histórico – sociais e concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento de formas pedagógicas para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes. Tendo em vista os requerimentos do novo perfil profissional exigido para o cumprimento das atividades administrativas previstas na política de saúde vigente, a formação de recursos humanos, particularmente de enfermagem,

precisa apoiar-se em abordagens pedagógicas que respondam a estes requerimentos e a vertente crítico – social dos conteúdos reúne as condições sócio-culturais para este chamamento.

### 2.3.2 Abordagens Pedagógicas Não Emancipatórias

Para exposição das abordagens ditas não – emancipatórias, isto é, aquelas que utilizam a educação como um fator de marginalização, instrumento de discriminação social, envolve uma forma específica de reproduzir a marginalidade social mediante a marginalidade cultural. Consoante ao exposto, optou-se pela classificação pedagógica da professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami dado à acessibilidade acadêmica apresentada no texto produzido por esta autora.

Para a referida autora, a utilização da abordagem pedagógica tradicional no processo de formação de recursos humanos coloca a figura do professor como elemento central desse processo e, portanto, imprescindível na transmissão de conteúdos ao mesmo tempo em que reduz o aluno à condição de homem inacabado, apenas um executor de prescrições.

Os programas ou conteúdos a serem transmitidos exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa, então, a ser necessária quando o mínimo de saber cultural para aquela etapa do processo de ensino não foi atingido. As provas e os exames são necessários para constatação de que esse mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno.

Mizukami (1986, p 10) é categórica, quando afirma que

*“... as tendências englobadas por este tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nas quais o futuro cidadão possa experimentar a convergência de esforços”.*

Nessa abordagem, evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o

papel da educação formal e da instituição escola. Observa-se a constante preocupação em se conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado. E, ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento, compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal.

A Educação é equivocadamente entendida na abordagem tradicional como instrução, transmissão de conhecimentos e seu repasse restrito à ação da escola. A educação, portanto, é tida como um produto, uma vez que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase ao processo.

Segundo Chartier (1978), a escola é o lugar onde se raciocina e onde o professor mantém uma distância dos alunos. O professor é o mediador entre os alunos e os modelos. O tipo de relação social é vertical entre o professor (autoridade moral e intelectual) e o aluno.

Em relação ao processo de Ensino-Aprendizagem, há uma evidente subordinação da educação à instrução. Todas as críticas a esse modelo recaem sobre o tipo de intervenção que visa apenas a um dos pólos da relação, que é o professor. Os alunos são simplesmente “instruídos”, “ensinados”, pela ação do docente.

Os elementos fundamentais nessa abordagem são imagens estáticas que, progressivamente, serão impressas nos alunos, bem como cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas suas mentes, via fornecimento de receituários, propiciando automatismos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente em situações idênticas àquelas em que foram adquiridas.

Assim, a abordagem tradicional possui um ensino caracterizado pela preocupação com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações, em detrimento da formação do pensamento reflexivo. A expressão tem um lugar proeminente, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização dos alunos (PONCE DE LEON, 2005).

No tocante ao relacionamento entre professor-aluno, nessa abordagem, são ignoradas as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo do tempo, das classes, nem dentro da mesma classe. Trata-se de uma relação vertical, onde o professor detém o poder decisório sobre a metodologia, o conteúdo, a avaliação e forma de interação na aula. A ele compete informar e conduzir os alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou sociedade em que vivem e não pelos sujeitos do processo.

No que se refere à metodologia utilizada, observa-se, freqüentemente, a ocorrência de aulas expositivas e demonstrações do professor. O docente traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. A motivação para a realização do trabalho escolar é extrínseca ao aluno e dependerá de características pessoais do professor para manter seus alunos interessados e atentos.

Outro aspecto da Prática Educativa, nessa abordagem, é a avaliação, que visa à reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. É mensurada pela quantidade e exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir, considerando-se provas, exames, chamadas orais, exercícios, instrumentos avaliativos.

Segundo Farias e Silva (2006) a prática educativa dos professores no processo de formação de gestores não tem acompanhado as mudanças ocorridas no âmbito da educação. A inserção de novas abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e questionadoras, ainda parece ser algo distante neste processo.

Na abordagem comportamentalista, segundo a classificação de Mizukami, as experiências ou a experimentação planejada são consideradas a base do conhecimento. Os modelos (conteúdos) são desenvolvidos a partir da análise dos processos, por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado.

Estão implicadas as recompensas e o controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividade de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando-se os elementos não observáveis ou subjacentes a esse mesmo comportamento. O conteúdo transmitido visa a objetivos e habilidades que levem à competência.

O aluno é considerado um recipiente de informações e reflexões. A educação decorre, então, da preocupação com aspectos mensuráveis e observáveis. Dessa forma, o ensino é

*“... composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas como respostas emitidas, caracterizadas por forma e seqüências especificadas” (MIZUKAMI, 1986, p. 20-21).*

O professor pode aprender a analisar os elementos específicos do seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções, quando necessário, ou mesmo, desenvolver outros padrões.

A cultura é entendida como espaço experimental utilizado no estudo do comportamento. É um conjunto de contingências de reforço. Advoga-se o emprego de uma ciência no planejamento de uma cultura, que passa a ser representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm através dos tempos porque são reforçados na medida em que servem ao poder (MIZUKAMI, 1986).

O indivíduo tem, contudo, seu papel nesse planejamento sócio-cultural, que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera que seja realizada de maneira eficiente.

Considerando-se a prática educacional, não há modelos ou sistemas ideais de instrução. A eficiência na elaboração e utilização dos modelos de ensino depende igualmente de habilidades do planejador e do professor. Os elementos

mínimos a serem considerados são: o aluno, um objeto de aprendizagem e um plano para se alcançar o objetivo proposto (PONCE DE LEON, 2005).

Ensinar consiste em um planejamento de reforço sob o qual os estudantes aprendem e é responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. A aprendizagem pode ser definida como uma mudança, relativamente permanente, em uma tendência comportamental resultante de uma prática reforçada.

Em linhas gerais, tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no diretivismo do poder decisório sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações.

A diferença entre essa abordagem e a tradicional reside no fato de que ela não é uma prática cristalizada através dos tempos, mas fundada em resultados experimentais de planejamento de contingências de reforço (MIZUKAMI, 1986).

Parte-se do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos. A avaliação, nessa abordagem, consiste em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, estando, portanto, diretamente ligada aos objetivos estabelecidos. A avaliação é elemento constituinte da própria aprendizagem, uma vez que fornece dados para o arranjo de contingências de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados.

A instituição de ensino, nesse contexto, está ligada a outras agências controladoras da sociedade, do Sistema Social (governo, política, economia), dependendo igualmente delas para sobreviver. Essas agências, por sua vez, necessitam da instituição de ensino, porque é nela onde são formadas as novas gerações. Assim, ela procura direcionar o comportamento humano para as finalidades de caráter social, o que é condição para sua sobrevivência. O conhecimento pessoal passa a ser, portanto, o conteúdo socialmente aceito.

No que se refere ao professor e aluno, aquele tem a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal, que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores,

como economia de tempo, esforços e custos. O professor, nesse processo, é considerado um planejador e um analista de contingências, um engenheiro comportamental.

A metodologia utilizada nessa abordagem inclui tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto formas de reforço no relacionamento professor-aluno. A individualização do ensino implica: especificação de objetivos, envolvimento do aluno, controle de contingências, feedback constante, apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada aluno. A avaliação consiste em constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, quando o programa tiver sido conduzido até o final. O professor recorre a um pré-teste (para avaliar o nível dos alunos), inicialmente e a outra avaliação durante e no fim do processo.

A formação de recursos humanos em saúde deve valorizar a construção do aprendizado, o que se depreende deste tipo de abordagem pedagógica é a quantificação de erros e acertos dos passos para realização de técnicas a serem empreendidas mecanicamente. O perfil profissional requerido para as atividades administrativas da política de saúde vigente requer sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, o que conflita com este tipo de prática educativa (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

# *Referencial Metodológico*

Este trabalho teve como suporte metodológico a orientação da Teoria da Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva – TIPESC. Essa teoria se apóia no Materialismo Histórico Dialético, tendo em vista a concretude dinâmica das transformações sociais. Propõe-se a captar e interpretar um fenômeno articulado com os processos de produção e reprodução social de uma dada coletividade, para intervir na conjuntura e estrutura de um contexto social historicamente determinado e prossegue reinterpretando para interpor instrumentos de intervenção (EGRY, 1996).

Ao discorrer sobre a trajetória processual da TIPESC, a autora acima citada afirma seu compromisso com a atividade prática. Nesse enfoque seus adeptos buscam encontrar a aparência do fenômeno no cotidiano; a essência dessa qualidade e a gênese das transformações ocorridas nas diferentes categorias que podem recortar o fenômeno (tempo – espaço), (teoria – prática), (necessidade – possibilidade). Prossegue afirmando que depois de compreender a realidade objetiva, dissecada através das Categorias Analíticas, busca-se a vulnerabilidade. Estas trarão os motes transformadores que passarão a constituir projetos de trabalho que, por sua vez, ao serem confrontados com o fenômeno gerarão novas contradições e a superação dessas contradições trará transformações, tanto do objeto quanto do próprio ser humano.

Por Categorias Analíticas, Egrý (1996) entende tratar-se de abstrações realizadas com base no exame de uma realidade. A processualidade investigativa, determina a orientação geral da pesquisa e permite sua interpretação correta.

A vertente investigativa da TIPESC sugere a captação da realidade objetiva nas dimensões estrutural, particular e singular; a interpretação da realidade objetiva explicitando as contradições existentes; a construção de um projeto de intervenção para aplicação da teoria à realidade objetiva, através da revisão do referencial teórico em função da visualização desta realidade; a intervenção na realidade objetiva, através da prática das proposições levantadas por ocasião da construção do projeto de intervenção e, finalmente a

reinterpretação da realidade objetiva, pela releitura desta realidade, através dos vários momentos de avaliação.

A estratégia geral desta pesquisa consistiu em captar e analisar à luz da TIPESC, as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que fundamentam os planos de ensino de Administração Aplicados à Enfermagem no âmbito da graduação, em escolas públicas e privadas, localizadas no município de João Pessoa, desde que reconhecidas pelo Ministério da Educação, tendo em vista suas dimensões, singular, particular e estrutural.

A dimensão singular se refere aos objetivos específicos, conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas (procedimentos e recursos) além das formas de avaliação relativas aos processos didáticos, em que, em última instância, são operacionalizados os planos de ensino que constituem a dimensão particular. Os planos de ensino ancoram a prática educativa e levam o formando a se integrar ao sistema educacional vigente, com resultados presumíveis sobre sua capacidade de adquirir competências na área de administração em saúde. Os planos de ensino e o sistema educacional se articulam com processos de produção e reprodução social da coletividade na qual se inserem, cujo contexto é historicamente determinado, constituindo assim a dimensão estrutural.

No aspecto mais restrito, apreenderam-se as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas adotadas nos planos de ensino para a formação de enfermeiros, tendo em vista o exercício de sua práxis administrativa no contexto do gerenciamento de serviços de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde – SUS.

Para estabelecer classificações e agrupar idéias, tendo em vista a realidade social abordada, utilizamos como categoria de análise as indicações para formação de recursos humanos e composição de planos de ensino constantes na Resolução 03 de 07 de novembro de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem que veicula, dentre seus artigos, orientações para o desenvolvimento acadêmico dos temas relacionados à disciplina Administração Aplicada a Enfermagem.

### 3.1 - Considerações metodológicas

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, desenvolvida sob a abordagem qualitativa. O estudo exploratório permite uma análise preliminar do fenômeno, cuja finalidade principal é tornar o acontecimento a ser aprofundado familiar ao pesquisador, a fim de permitir uma definição precisa do problema da pesquisa, bem como, sua hipótese (TRIVIÑOS, 1995).

Os estudos descritivos são comumente utilizados no campo da educação cujo foco reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, seus valores. É um recurso congruente ao que se propõe: analisar se os planos de ensino da disciplina de Administração, na formação de recursos humanos em saúde, atendem às exigências da política de saúde em vigência.

O enfoque qualitativo do estudo foi desenvolvido a partir da técnica de análise do discurso dos docentes envolvidos no processo de formação de recursos humanos de enfermagem e exame dos planos de ensino utilizados pela docência nas disciplinas ligadas à Administração em Enfermagem.

### 3.2 – Delimitação do Estudo

Em que pese o conhecimento de que o enfermeiro atue como gerente do serviço de saúde, e, portanto, conduza o processo produtivo de modo a buscar efetividade organizacional e operacional, a presente investigação enfoca os aspectos relacionados à Resolução nº. 03 que preconiza em seu Artigo 6º, que *a área temática em Administração em Enfermagem compreende os conteúdos (teóricos e práticos) de Administração do Processo de Trabalho da Enfermagem e da Assistência de Enfermagem* limitando-se, portanto, aos assuntos relacionados a esse campo e particularmente aos processos de formação de recursos humanos no interior do processo de trabalho.

### *3.3 - Cenário da Pesquisa*

A investigação foi desenvolvida em escolas de enfermagem do município de João Pessoa que ofereçam cursos de graduação em enfermagem, desde que reconhecidas pelo Ministério da Educação, segundo relação fornecida pelo Conselho Regional de Enfermagem da Paraíba.

João Pessoa é a capital do Estado e apresenta uma área de 189 Km<sup>2</sup> com uma população de 672.081 habitantes. O Município possui uma área total de 210,45 Km<sup>2</sup> (0,3% da superfície do Estado da Paraíba), tem atualmente 64 bairros com uma área bruta de 160,76 Km<sup>2</sup> e 49,69 Km<sup>2</sup> de área verde e preservação ambiental (NOSSA..., 2006).

O setor educacional conta com 465 estabelecimentos de ensino pré-escolares; 485 estabelecimentos de ensino fundamental; 80 de ensino médio (INEP, 2003). No âmbito da formação de recursos humanos de saúde, particularmente de enfermagem, o Estado da Paraíba conta atualmente com vinte e oito escolas, que oferecem cursos, técnico e superior, treze das quais estão situadas no Município de João Pessoa.

### *3.4 – Sujeitos da Pesquisa*

Os sujeitos da pesquisa foram representados por oito professores de três Escolas de Enfermagem do município de João Pessoa que ministram a disciplina Administração Aplicada à Enfermagem ou correlatas, na graduação.

### *3.5 - Os instrumentos*

Para obtenção dos materiais de enfoque qualitativo para o estudo, utilizamos um roteiro de entrevista semi-estruturado dirigido aos docentes das disciplinas de Administração Aplicada a Enfermagem ou correlatas (apêndice B). A partir das respostas obtidas, identificamos o posicionamento dos professores em relação às bases conceituais, metodológicas e pedagógicas dos planos de ensino

utilizados nos processos de formação de recursos humanos de enfermagem para o SUS, particularmente no âmbito da administração dos serviços de saúde.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas logo a seguir, sendo dada ao entrevistado a garantia do anonimato, conforme preconiza a Resolução 196/96 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Ao entrevistado também foi assegurado o direito de desistir em qualquer das etapas da pesquisa.

### *3.6 - A produção do material empírico*

A produção do material empírico foi precedida de uma visita ao Conselho Regional de Enfermagem da Paraíba – COREN-PB, visando à obtenção da relação das escolas de enfermagem do município de João Pessoa que desenvolvem atividades ligadas à formação de recursos humanos, na graduação.

Mediante a relação fornecida pelo COREN-PB, adotamos como critério de seleção das escolas participantes do estudo a existência de turmas concluintes de graduação em enfermagem. Três escolas preencheram o requisito e constituíram o cenário da investigação. Após cumprir as exigências burocráticas do Comitê de Ética e obtermos autorização das referidas escolas, demos início aos trabalhos de produção do material empírico.

As entrevistas com os docentes das disciplinas de Administração Aplicada à Enfermagem e correlatas possibilitaram a obtenção dos planos de ensino. A produção do material empírico foi possibilitada por meio da técnica de Entrevista Semi-Estruturada. A transcrição das entrevistas resultou em textos, nos quais identificamos os posicionamentos dos docentes frente a sua identificação com o referencial que caracteriza as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que compõem os respectivos planos de ensino.

A Entrevista Semi-Estruturada valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias a uma investigação de enfoque qualitativo. Essa técnica parte de certos questionamentos básicos, dando ao informante a liberdade

para seguir a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador. As perguntas fundamentais que constituem parte da entrevista não nascem a “piori”, mas são resultados da teoria que alimenta a ação do investigador e de toda informação de que ele já dispõe sobre o fenômeno que interessa estudar (TRIVIÑOS, 1995).

De posse dos dados primários e secundários, procedeu-se a extração dos elementos constitutivos dos planos de ensino, a saber: objetivos específicos, conteúdos programáticos, estratégias (procedimentos e recursos) e avaliação. O conhecimento destes elementos possibilitou a visualização das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas de cada um dos três planos de ensino examinados.

### *3.7 - Análise do material empírico*

A Análise do material empírico produzido através das Entrevistas Semi-Estruturadas foi realizada através da Técnica de Análise de Discurso que, segundo Fiorin (1990), é indicada nas pesquisas qualitativas, pelas possibilidades de relacionamento dos materiais que envolvem valores, juízos necessários e preferíveis dos sujeitos, relacionado à totalidade do contexto sócio-histórico, pois o indivíduo não pensa e fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale. O princípio básico da Análise do Discurso é, ao receber um texto onde tudo parece mais ou menos disperso, reconhecer o nível mais abstrato (temático) que lhe dá coerência (SILVA et al., 2000).

### *3.8 – Descrição Analítica*

Os textos obtidos a partir das entrevistas com os docentes foram estudados primeiro separadamente. Inicialmente procedemos a exaustivas leituras do conteúdo das entrevistas separando-se os depoimentos referentes às bases conceituais, metodológicas e pedagógicas.

Visando à separação dos trechos discursivos referentes aos procedimentos docentes daqueles referentes aos recursos, materiais e humanos,

utilizados para a ação educativa, a base metodológica foi dividida em depoimentos referentes ao fazer docente e os depoimentos ligados ao que estes docentes usam para esse fazer, em suas atividades educativas.

A análise do material produzido a partir das entrevistas com os docentes evidenciou quatro grandes contradições decorrentes da atual utilização das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas.

A determinação do enfoque Qualitativo, dos trechos discursivos identificados e separados, foi possível mediante a verificação da coerência dos conceitos emitidos pelos professores sobre as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que compunham suas atividades educativas. As recorrências desses conceitos permitiram a visualização de oito elementos Qualitativos, relacionados a seguir: 1. Preparação para o mercado de trabalho; 2. Administração como disciplina de cunho social e carente de superações; 3. Utilização de elementos da abordagem pedagógica tradicional para viabilizar o processo ensino-aprendizagem; 4. Utilização de elementos da abordagem problematizadora para viabilizar o processo ensino-aprendizagem; 5. Necessidade da prática para a teoria ministrada; 6. Obrigatoriedade de produção de um artigo para publicação; 7. Utilização de recursos didáticos do método de ensino individualizado; 8. Multiplicidade de abordagens pedagógicas baseado na necessidade da ocasião.

O Refinamento dos qualitativos visando ao enxugamento dos temas mais relevantes relacionados ao objeto do estudo permitiu a visualização das contradições: *Preocupação com a manutenção do status quo versus constatação da necessidade de superação*, originada dos depoimentos referentes às bases conceituais; *utilização de elementos da abordagem Tradicional versus utilização de elementos da abordagem Problematizadora*, referentes às bases pedagógicas e, finalmente, *valorização da prática versus exigência da teoria e valorização do individual versus valorização do coletivo* referentes às bases metodológicas, decorrentes do refinamento dos depoimentos sobre as bases que materializam os planos de ensino das disciplinas voltadas para a Administração Aplicada a Enfermagem, evidenciadas no Quadro I.

QUADRO I – Refinamento qualitativo dos temas e visualização das contradições

BASES	CONTRADIÇÕES	
BASE CONCEITUAL	Preocupação com a manutenção do status quo	Constatação da necessidade de superação do status quo
BASE METODOLÓGICA PROCEDIMENTOS (O FAZER)	Valorização da Prática	Valorização da Teoria
BASE METODOLÓGICA RECURSOS (O QUE USA PARA FAZER)	Valorização do Individual	Valorização do Coletivo
BASE PEDAGÓGICA	Utilização de elementos da abordagem Tradicional	Utilização de elementos da abordagem Problematizadora

As constatações dessas contradições apontaram para a necessidade do estabelecimento dos **limites e possibilidades de superação das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas utilizadas para o ensino das disciplinas de Administração Aplicadas a Enfermagem**, tomada nesse estudo como categoria empírica.

*Análise e discussão do material empírico*

#### 4.1 - Limites e possibilidades de superação das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas utilizadas para o ensino das disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem.

Por meio da análise dos depoimentos dos docentes e exame dos planos de ensino que norteiam o processo educativo nas disciplinas relacionadas à Administração Aplicada à Enfermagem, identificamos as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas destas disciplinas, na graduação, em três escolas de enfermagem, sendo uma vinculada à iniciativa privada, uma pública e outra confessional, todas situadas na cidade de João Pessoa - Paraíba.

A análise dessas bases à luz das Diretrizes para o ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicada a Enfermagem, que a Resolução 03/2001<sup>\*</sup> informa, permite os elementos que se apresentam como *limites* e como *possibilidades* para a superação das contradições existentes no processo de desenvolvimento acadêmico dessas disciplinas.

Neste sentido, os estudos que abordam a teoria e balizam a prática da Administração em Enfermagem, constituíram os *limites* das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas das disciplinas relacionadas a esse campo de estudo, contrapondo-se às suas *possibilidades* que foram obtidas mediante a visualização de contradições que geraram conflitos e determinaram movimentos carentes de reconhecimento acadêmico, quanto à necessidade de serem superados.

O conhecimento resultante deste estudo sobre as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas das disciplinas relacionadas à Administração Aplicada a Enfermagem, interpretada à luz das Diretrizes para o seu ensino, poderá favorecer a resignificação do objeto deste estudo em relação às demais

---

<sup>\*</sup> A Resolução CNE/CES nº. 3 de 7 de novembro de 2001, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem e veicula dentre seus artigos, orientações para o desenvolvimento acadêmico dos temas relacionados à administração aplicados à enfermagem.

disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de enfermagem além de possibilitar o alcance social previsto na Resolução 03/2001.

Para o entendimento das *bases conceituais* que perpassam o processo de ensino dos docentes, valorizamos as informações relativas à análise dos objetivos específicos e conteúdos programáticos, obtidos a partir dos depoimentos dos entrevistados e do exame dos planos de ensino que fundamentam suas práticas em sala de aula. O mesmo processo foi utilizado para o reconhecimento das *bases metodológicas*. Estas possibilitaram a análise das estratégias de ensino enquanto procedimentos empregados para o fazer pedagógico e sobre os recursos, materiais e humanos, utilizados para viabilizá-las. Os processos de ensino e de avaliação realizados em sala de aula compuseram as *bases pedagógicas* que foram obtidas mediante entrevistas realizadas com os professores sujeitos desta pesquisa.

#### *4.1.1 – Estado da arte das Bases Conceituais nas disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem*

A análise do *estado da arte das bases conceituais* relativas ao processo de ensino das disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem permitiu a constatação de que os conteúdos programáticos veiculados durante esse processo são de cunho social, portanto, mutáveis e carentes de superação, conforme pode ser constatado no depoimento a seguir:

*A administração é uma disciplina de cunho social e por ser de cunho social, ela tem uma evolução, a cada ano, bastante significativa (P. 01 – L. 02 – 03).*

Paula (2002), ao explicar que a administração sofreu profundas transformações no seu processo de desenvolvimento histórico e que na atualidade fundamenta-se como produto das formações sócio-econômicas de um determinado contexto histórico, reafirma uma posição social que existe na sociedade e que foi defendida por Paulo Freire. A autora também chama a atenção para a natureza dinâmica dessa disciplina e sua característica de estar

sempre aberta a mudanças, além de sua inexorável vocação para harmonizar as relações entre capital e trabalho de modo a se expressarem coniventes com o modelo de acumulação capitalista e de regulação social.

Entre os conteúdos programáticos constantes nos planos de ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicada à Enfermagem e nos depoimentos dos professores, o estudo do “processo histórico da administração” foi um dos itens mais valorizados nas três escolas que compuseram o cenário da pesquisa. Aliada a essa constatação verificamos, também, a supervalorização atribuída aos conhecimentos referentes às ciências biológicas, apontada pelos entrevistados como responsável pelo desinteresse dos alunos sobre os conhecimentos das ciências sociais e humanas. O depoimento a seguir corrobora essa afirmação.

*... o aluno de enfermagem não está muito habituado com o estudo da história, por conta de sua formação, eles vêm mais a parte biológica (P 04 – L. 12 - 16).*

Lowy (1985) acredita que os conhecimentos baseados em experimentos que visam atestar a veracidade dos fatos, desconsiderando o processo histórico dos fenômenos, são características de pensamentos próprios da visão de mundo positivista e são comumente associados às ciências biológicas. O autor explica que não existe uma divisão estanque entre as ciências humanas e as ciências biológicas e afirma que mesmo se os seus respectivos domínios estiverem claramente delimitados, sempre haverá um espaço cognitivo intermediário, uma zona de transição em que as esferas se tocam e se interpenetram mutuamente.

Para Egry (1996), os professores que valorizam a historicidade dos conhecimentos assumem a função de fornecer aos alunos a possibilidade de compreender e aprofundar um conhecimento que compõe o mundo, uma vez que o passado e o futuro sempre estão no presente, enquanto base constitutiva e como projeto que vise à permanência ou transformação da realidade.

O olhar sobre as bases conceituais das disciplinas relacionadas à Administração Aplicada à Enfermagem também evidenciou uma grande atenção

ao ensino das “teorias administrativas” por parte dos professores, sendo este um fenômeno comum às três escolas. Verificou-se, também, que em dois estabelecimentos de ensino esse conteúdo tem sempre “caráter introdutório” para o curso. Os depoimentos a seguir comprovam a afirmação:

*Eu abordo, primeiramente, as teorias administrativas. Falo da empresa desde os primórdios até a atualidade (P 01 – L 05 - 07).*

*Inicialmente faço toda uma retrospectiva histórica da administração, cito exemplos da história para configurar o surgimento das teorias da administração (P 04 – L. 10 - 16).*

Para Ottoboni (2003), o ensino das teorias administrativas surgiu com os cursos de graduação em administração no Brasil, desde os primórdios de sua criação e vem sendo ministrado desde então de modo semelhante quanto à sua forma e seu conteúdo. Particularmente, em relação à Administração Aplicada à Enfermagem, a inserção dos conteúdos relativos às teorias administrativas se deu a partir do Decreto 791 de 1890 que determinou o ensino de administração interna e escrituração do serviço sanitário e econômico das enfermarias, com base nas teorias até então conhecidas, dada a necessidade de fundamentar o que se concebia naquele momento histórico como processo de trabalho da enfermagem.

A importância atribuída ao ensino das teorias de administração pelos professores participantes da pesquisa pode ser considerada como responsável pela visualização de um outro aspecto no âmbito das bases conceituais do ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicada à Enfermagem. Nos depoimentos a seguir os próprios docentes reconhecem a acentuada ênfase teórica sobre esse conteúdo e relatam as impressões dos alunos sobre a questão. Segundo os professores, os alunos consideram a disciplina Administração Aplicada à Enfermagem “muito teórica”:

*Quando a gente fala em relação aos princípios e teorias administrativas, a gente procura falar das teorias*

*clássicas, então, nesse primeiro momento, a disciplina acaba sendo muito mais teórica do que prática (P. 08 – L. 37 – 43).*

*Os alunos acham a administração uma disciplina muito teórica, então o que é que eu tento fazer? Tento mesclar esta teoria com atividades práticas. (P 06 – L. 29 - 33).*

Sobre esses conteúdos, Bruno (2001) explica que as *teorias clássicas* da administração envolvem um modelo de organização com estrutura hierarquizada, em que o trabalho é visto como uma atividade rigidamente controlada, compatível com o período de expansão da industrialização. Contrárias a esse enfoque, as *teorias das relações humanas* enfatizam a integração social entre empregados com o despertar para as relações interpessoais dentro das organizações configurando-se uma proposta teórica que se efetivou a partir de 1940, preparando as bases de sustentação para o movimento *behaviorista*. Atualmente, a *teoria de sistemas* está sendo amplamente explorada por fundamentar-se na cibernética para a administração da tecnologia.

Em atenção ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, procedemos a um exame cuidadoso dos planos de ensino das três escolas. A análise do plano de curso da *escola A* evidenciou a supressão dos objetivos gerais e específicos do curso e a ocorrência da ementa, utilizada, provavelmente, para balizar esse processo. A *escola B* expôs seus objetivos gerais e específicos e a *escola C* elucidou apenas os objetivos específicos.

A inexistência de elementos para orientação pedagógica na composição dos planos acarreta graves conseqüências para o processo ensino-aprendizagem e tal lacuna pode impossibilitar a avaliação de seus resultados. Turra et al. (1998) relacionam esses elementos citando por ordem de colocação: a ementa; os objetivos geral e específicos; os procedimentos; os recursos e finalmente as formas de avaliação. Os autores diferenciam a ementa dos objetivos, deixando claro que enquanto o primeiro trata de apontamentos gerais que serão abordados em determinada disciplina, o segundo expressa a operacionalidade de uma ação,

considerando-se o rendimento do aluno e como ele se comportará no final de um determinado período. Dado que, na *escola A* esse elemento foi suprimido, como determinar o rendimento do aluno ao final do seu curso?

Os autores supracitados também diferenciam os objetivos, elencando as dimensões cognitiva; afetiva e psicomotora na sua elaboração. Os objetivos do domínio cognitivo se referem ao raciocínio e aos processos mentais envolvidos na aquisição e aplicação dos conhecimentos. Ao domínio psicomotor cabe a inclusão das habilidades manuais, enquanto o domínio afetivo trata das atitudes, valores e sentimentos dos alunos frente aos conhecimentos que serão adquiridos.

O fragmento evidenciado a seguir demonstra a junção de vários conhecimentos do domínio cognitivo em um mesmo objetivo, bem como a utilização de um verbo que admite muitas interpretações, visualizado no plano de ensino da *escola B*:

*Adquirir* noções relacionadas ao planejamento, implementação, supervisão e avaliação da assistência de enfermagem, ao processo decisório, custos e produtividade em enfermagem (Plano de ensino da Escola B).

Para Turra et al. (1998), a apresentação de uma vasta gama de conteúdos programáticos em um mesmo objetivo, seja geral ou específico, constitui erro didático e na prática inviabiliza o alcance da ação. Além disso, os autores não recomendam a utilização de verbos que admitem várias interpretações quando se relacionam com aprendizagens que deverão ser evidenciadas pelo desempenho do aluno.

No plano de ensino da *escola C* foi possível verificar a articulação entre os domínios cognitivo e afetivo pelo emprego do conhecimento proposto como objetivo que se traduz na ação pedagógica. A assertiva pode ser comprovada no trecho a seguir:

*Identificar nos serviços de saúde, áreas problemáticas no âmbito da atividade de supervisão do enfermeiro e*

*educação em saúde, bem como buscar os meios necessários para a tomada e implementação de decisões (Plano de ensino da Escola C).*

O propósito de desenvolver atitudes nos alunos como a busca de meios necessários à tomada de decisão após a apropriação do conhecimento das áreas problemáticas dos serviços de saúde com enfoque na supervisão, explora aspectos conceituais de domínio cognitivo e se articula ao domínio afetivo por incentivar mudanças balizadas pelas atitudes e valores dos estudantes mediante o conhecimento adquirido.

As atitudes podem ser ensinadas e se adquirem por meio de aprendizagens, mas o sentido crítico de entender a vida só pode ser aprendido pela própria experiência. A cultura, a ciência, a arte e os modos de ação no mundo expressam os resultados da atividade cognitiva e prática dos seres humanos nas suas relações com o ambiente natural e social, dessa forma, os alunos que são desafiados a ampliar seus interesses desenvolvem atitudes sociais, politicamente corretas, e têm maior possibilidade de desenvolver a capacidade de crítica (TURRA et al., 1998).

A atuação dos professores na elaboração de objetivos para compor seus planos de ensino precisa considerar a importância de formar cidadãos com consciência crítica, reflexiva e questionadora com ênfase nas práticas sociais a fim de atender a proposição legal que baliza seu processo formativo.

No tocante aos conteúdos programáticos veiculados nos planos de ensino das disciplinas, verificamos características similares entre as *escolas B e C* e distinções importantes entre estas duas e a *escola A*. Os conteúdos programáticos representam um conjunto amplo e variado de conhecimentos que possibilitam ao aluno desenvolver capacidades cognitivas, ao mesmo tempo em que subsidia o desenvolvimento de relações interpessoais e com o meio (CIAMPONE; KURCGANT, 2004).

As escolas de enfermagem apresentam os conteúdos programáticos sob o formato de unidades programáticas que são elencadas conforme sua

organização seqüencial e cuja função principal é a de simplificar o acesso dos alunos aos assuntos que serão transmitidos de forma gradativa, lógica e seqüencial.

Identificamos nos planos de ensino das escolas A, B e C a freqüência de assuntos referentes à: utilização de teorias da administração; administração geral e de enfermagem com enfoque para as unidades hospitalares; ênfase ao modelo de atendimento clínico individual; propostas gerenciais prescritivas e normativas; gestão da qualidade dos serviços e características gerais das organizações baseadas nas teorias científica, clássica e burocrática. A presença de conteúdos programáticos de administração voltados à supervisão e gerência de recursos humanos na rede básica de saúde constituiu-se o elemento diferenciador nessa freqüência, uma vez que é veiculado apenas nas *escolas B e C*. Dessa forma, as escolas mantêm um padrão seqüencial em relação aos conteúdos programáticos com poucas exceções.

Vale salientar que, por ocasião das entrevistas, os conteúdos programáticos, embora obedecendo a certo padrão seqüencial, se mostraram diferentemente contextualizados a partir da visão de mundo de cada professor entrevistado. Essa verificação pode ser ratificada com base no depoimento de um docente que enfatizou a importância do tema Sistema Único de Saúde como horizonte para a atuação do futuro enfermeiro tomando as diretrizes que regem esse sistema como específicas para o atendimento ao usuário:

*... o aluno vai se deparar com o Sistema Único de Saúde na sua vida profissional e o SUS tem uma metodologia específica para atender, daí que, na disciplina, é preciso prepará-lo com essa consciência acadêmica e social... (P 07 – L 18 – 19).*

As disciplinas que enfocam em seus conteúdos programáticos os princípios e diretrizes do SUS e os professores que estão atentos ao atendimento de suas particularidades trabalham na linha proposta pela Resolução 03/2001, de acordo com o previsto no parágrafo único do Artigo 5º dessa base legal. Essa

sistemática constitui tentativa de implementação de novas práticas profissionais com adoção de concepções pedagógicas crítico-reflexivas que colocam os profissionais diante de inúmeros desafios inerentes à efetivação da política de saúde em vigência (CIAMPONE; KURCGANT, 2004).

Observamos, também, a inserção de conteúdos programáticos que versam sobre a organização do Sistema de Saúde no Brasil e processo de mudança no contexto organizacional no Serviço de Saúde, além de tentativas de melhoria no modelo de atenção à saúde, conforme a declaração abaixo.

*... na primeira unidade, “Gestão em Saúde” a gente procura contemplar, em termos de conteúdo, a organização do sistema de saúde no Brasil, os processos de mudança no contexto organizacional no serviço de saúde e enfermagem e a mudança no modelo de atenção à saúde no SUS (P 02 – L. 20 - 23).*

Amparado prioritariamente em três aspectos: conceito abrangente de saúde, legitimação do direito de todos às ações de saúde e o estabelecimento de um Sistema Único de Saúde, o SUS representa o reordenamento dos serviços e ações de saúde mediante seus princípios doutrinários e organizativos, e que justificam a inclusão desses conteúdos em disciplinas voltadas para a inserção do enfermeiro nos serviços de saúde (SILVA; EGRY, 2003a).

Os princípios doutrinários do SUS que se referem à *Universalidade*, garantem a atenção de saúde a todo e qualquer cidadão; a *Eqüidade* assegura a igualdade de todos perante o sistema, bem como seu atendimento de acordo com as necessidades apresentadas e a *Integralidade* procura reconhecer no ser humano diversas dimensões de suas necessidades e prevê o atendimento à sua saúde no relacionamento das dimensões bio-psico-socio-espíritual (BRASIL, 1990).

Quanto à organização, o Sistema Único de Saúde se encontra amparado pelos seguintes princípios: *Regionalização e Hierarquização*, os quais estabelecem que os serviços de saúde devam ser organizados em padrões de

complexidade tecnológica crescente e dispostos numa área geográfica delimitada; *Resolubilidade*, que prevê a capacidade dos serviços em resolver os problemas até o nível de sua competência; *Descentralização*, que parte da idéia de que, quanto mais perto do fato a decisão for tomada, mais chance haverá de acerto; *Participação dos Cidadãos*, que garante a inclusão da população na formulação das políticas de saúde e no controle de sua execução, através dos Conselhos de Saúde; e a *Complementaridade do setor privado*, que prevê a contratação de serviços privados, mediante a insuficiência do setor público, desde que respeitadas as normas do Direito Público (BRASIL, 1990).

No tocante aos conteúdos programáticos relacionados à administração hospitalar, foi possível constatar que na programação da disciplina Administração Aplicada à Enfermagem da *escola C* o enfoque teórico e prático limitava-se à esfera do conhecimento no ambiente hospitalar, o que de certa forma direciona o aluno para a aquisição de competências exclusivamente relacionadas a esse contexto, conforme o depoimento a seguir:

*... a disciplina está um pouco centralizada na visão da administração hospitalar, tanto que o nosso campo de estágio é restrito ao hospital, ou seja, restrito às unidades hospitalares (P 02 – L. 28 - 31).*

Embora a Resolução 03/2001 preconize o repasse de conhecimentos, tanto sobre o âmbito hospitalar quanto sobre a rede básica de saúde, o que se constatou no exame dos planos de ensino das disciplinas relacionadas à Administração em Enfermagem é que ainda há uma forte tendência para a formação de enfermeiros voltados exclusivamente para o sistema hospitalar.

Para Cecílio (1997), a expansão da rede pública de saúde, principalmente com o advento das estratégias de saúde da família, promoveu uma efetiva transferência da atenção terciária, em que se priorizava o modelo curativo, para serviços alocados na atenção primária de saúde com enfoque para a prevenção. Por razões como essas, os professores da disciplina de Administração

Aplicada à Enfermagem precisam estar atentos para as mudanças em suas atividades docentes que o novo sistema de saúde requer.

Com a implantação do SUS, no final da década de 80, os serviços de saúde passaram por um processo de revisão no modelo assistencial adotando uma conformação que tem na sua base um conjunto de Unidades Básicas de Saúde. Estas priorizam aspectos preventivos da saúde e atendem às características da atenção primária. Na seqüência de prioridades da saúde estão os serviços de atenção secundária, basicamente os serviços ambulatoriais com suas especialidades clínicas e cirúrgicas, restando ao serviço de atenção terciária a responsabilidade pelo atendimento hospitalar de maior complexidade (CECÍLIO, 1997).

Outro aspecto observado por ocasião da análise das bases conceituais no âmbito do ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicada a Enfermagem foi o crescente aspecto “valorativo da disciplina em relação às demais disciplinas do curso” e as exigências de seu conhecimento aos profissionais recém chegados ao mercado de trabalho. O depoimento a seguir exemplifica esse aspecto:

*... a administração em enfermagem, há pouco tempo, não tinha tanta importância. Hoje o profissional do serviço ou o profissional futuro, já se preocupa mais com a administração porque já percebe que sem a administração ele não poderá dar passos em direção a procura da qualidade no serviço (P 07– L 89 – 93).*

A explicação para o fenômeno da valorização das disciplinas relacionadas à administração, na atualidade, pode estar afeta às descobertas de Rosa e Lima (2005) em estudo realizado com alunos concluintes do Curso de Enfermagem. As autoras asseguram que os alunos que se encontram no nono período do curso possuem uma visão mais concreta da realidade, concebendo o enfermeiro como peça chave do trabalho em saúde, ao integrar atividades de cunho administrativo à qualidade do cuidado ao cliente. Por outro lado, a atenção

aos aspectos administrativos está proposto no Artigo 4º da Resolução 03/2001, que orienta a formação do enfermeiro com competência e habilidade para a tomada de decisões, liderança, administração e gerenciamento no exercício de sua profissão.

No depoimento a seguir, o professor evidencia falhas no processo formativo, apontando lacunas exatamente nos aspectos mencionados pela Resolução 03/2001 e a contextualiza no âmbito da atenção básica.

*...eu pude perceber que havia uma lacuna no que diz respeito à gestão, ao gerenciamento no contexto da atenção básica... (P 02 – L. 23 - 28).*

Vale salientar que este mesmo docente faz referência a um dos determinantes que concorrem para a manutenção dessa realidade, quando afirma a restrição dos estágios, dessa disciplina, apenas nas Unidades Hospitalares: “a disciplina está um pouco centralizada na visão da administração hospitalar, tanto que o nosso campo de estágio é restrito ao hospital” (P 02 – L. 28 - 31).

Para Ciampone e Kurcgant (2004) o preparo efetivo dos alunos na área do gerenciamento em enfermagem, tanto na dimensão teórica quanto prática, ainda se apresenta insuficiente no que diz respeito aos saberes e fazeres específicos. Faz-se necessário que a academia e os serviços de saúde possibilitem a ocorrência de práticas e o acesso às teorias relacionadas ao gerenciamento da assistência e dos serviços de saúde. As autoras prosseguem afirmando que a capacitação de recursos humanos para atuar nos processos assistenciais e administrativos está ocorrendo em ritmo lento.

Depreendemos dessa afirmação que as exigências do mercado de trabalho acabam por valer-se dessa lentidão e cooptam os professores para eleger as necessidades do mercado de trabalho como alvos prioritários de seus processos de ensino. Os depoimentos a seguir demonstram a possibilidade dessa captura:

*... Eu me preocupo com o seguinte: a formação acadêmica, ela tem que estar voltada para o mercado de*

*trabalho. Em que momento eu vou utilizar isso na prática profissional? (P 01 – L. 50 - 54).*

*Porque o mercado de trabalho ele é exigente e ele hoje, de certa forma, é excludente, ou seja, só ficam os melhores, então se você não se preocupar com essa realidade prática do mercado você não vai formar um bom profissional (P 01 – L. 54 - 56).*

Diante da possibilidade de mudanças que o SUS apresenta e o potencial que a disciplina Administração Aplicada à Enfermagem possui para as mudanças nas relações sociais e diante da necessidade de superação do status quo, o que se depreende é que as expectativas dos professores que ministram a disciplina recaem na formação de profissionais que atendam ao mercado de trabalho. Este pretende a manutenção do status quo, uma vez que na sociedade capitalista o reconhecimento do saber acontece sobre conteúdos e significados que favorecem classes dominantes, as quais, freqüentemente, o transformam em idéias e práticas convenientes aos seus interesses e as divulgam como válidas para as demais classes sociais.

Para Rozendo et al. (1999), os processos de formação dos profissionais da área da saúde, em geral, privilegiam os aspectos técnicos visando a atuação desses indivíduos no mercado de trabalho. A formação de enfermeiros focada na dimensão técnica, em resposta às exigências do mercado tem formado profissionais despreparados, passivos e dependentes das exigências desse mesmo mercado.

#### *4.1.2 – Estado da arte das Bases Metodológicas nas disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem*

No tocante ao estado da arte das bases metodológicas, recorreremos ao exame individual dos temas referentes aos *procedimentos* e aos *recursos*, tanto materiais quanto humanos, constantes nos planos de ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem. Dito de outra forma: para

a análise do estado da arte das bases metodológicas, os procedimentos docentes foram trabalhados no âmbito do *fazer pedagógico* dos docentes, enquanto os recursos didáticos foram analisados como *o que os docentes utilizam como instrumentos* para a consecução desses fazeres.

No âmbito dos procedimentos ou do fazer pedagógico dos professores, observamos que a participação dos discentes no processo de eleição das estratégias de ensino, que veiculam os conteúdos programáticos das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas a Enfermagem, guardam uma relação direta com o posicionamento democrático dos docentes e em decorrência desse fato, possibilitam a formação de alunos como sujeitos ativos no processo de ensino, conforme manifesta os depoimentos abaixo:

*... a construção coletiva das estratégias metodológicas propicia uma aproximação professor-aluno e torna o aluno um sujeito ativo nesse processo (P 02 – L. 145 - 149).*

*... eu entendo que as estratégias metodológicas têm que ser compartilhadas com o grupo que está envolvido no processo ensino-aprendizagem e não cabe ao professor ditar a metodologia que vai ser utilizada (P 02 – L. 141 - 144).*

Libâneo (1994), apóia esse posicionamento *não diretivo* dos docentes e acrescenta que a inclusão dos alunos no processo de re-elaboração crítica dos conhecimentos, além da participação discente no processo de escolha das estratégias de ensino revela uma preocupação salutar dos professores que compreendem a educação como ação prática transformadora da realidade.

Por outro lado, também foi possível constatar que a perspectiva de tornar o aluno um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem encontra importantes resistências entre os próprios alunos. Embora não tenha sido possível determinar se essas resistências são “atos isolados” ou “efeitos colaterais” de

certos procedimentos docentes, os depoimentos a seguir revelam a possibilidade da ocorrência de ambos, no cenário investigado.

*... Na escolha da estratégia de ensino, por incrível que pareça apenas um aluno optou pela metodologia da problematização, o resto preferiu as aulas expositivas (P. 08 – L. 359 – 364).*

*Os alunos não estão preparados para trabalhar com a problematização, a gente precisa trabalhar mais com isso na administração (P. 08 – L. 365 – 367).*

Seja “ato isolado” ou “efeito colateral” a resistência dos alunos para o trabalho pedagógico a partir de uma metodologia problematizadora revela um inquietante aspecto na base metodológica dos processos de ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem que carece de atenção. Isto é, os procedimentos docentes, usualmente desenvolvidos nas bases metodológicas dos planos de ensino examinados tendem a seguir uma orientação tradicional por opção dos alunos ou por falta de preparação para o desenvolvimento de estratégias mais emancipatórias. Disso resulta um processo formativo conflitante com a orientação das Diretrizes Nacionais para a formação de RH de enfermagem, particularmente no tocante aos aspectos administrativos.

Para Silva e Egry (2003b) a Metodologia da Teoria da Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva (METISC) apresenta-se como uma opção para a fuga da tradicionalidade no ensino de enfermagem, por apresentar a possibilidade de um processo formativo pautado em métodos ativos de ensino que podem responder a uma demanda social por seu potencial para desenvolver competências capazes de ser utilizadas na solução de problemas encontrados no cotidiano profissional.

Dentre o arsenal de tais possibilidades didáticas, de que dispõem os professores para seu fazer pedagógico no âmbito do ensino de disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas a Enfermagem, encontra-se uma profusão de *métodos*. Estes, quando bem utilizados, colocam-se como importantes

estratégias nos processos de ensino e de aprendizagem. Schmitz (1984) classifica estes métodos como: individualizado, socializado e sócio-individualizado. O método individualizado situa-se na linha da reflexão, do trabalho pessoal de aprofundamento e da pesquisa. O método socializado é empregado mediante a ocorrência de conteúdos programáticos que precisam ser debatidos coletivamente com vistas a uma aprendizagem individualizada e o método sócio-individualizado situa-se na linha das experiências, unindo os benefícios dos dois métodos anteriores.

No cenário investigado foi possível constatar a utilização dos três métodos propostos na classificação de Schmitz. Todavia, não foi possível passar despercebido o caráter *diretivo da docência* em relação a obrigatoriedade da produção de um artigo científico em uma das escolas investigadas.

*É o seguinte, eu exijo a produção de um artigo sobre qualquer tema da enfermagem e eles têm que ler no mínimo cinco referências para escrever, com estas cinco referências, vão escrever um artigo com no máximo doze páginas (P 04 – L. 123 - 128).*

A ocorrência de diretividade e não diretividade na composição dos planos de ensino e nos processos de condução metodológica das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas a Enfermagem corroboram o pensamento proposto por Sordi e Bagnato (1998) que visualiza nas atividades pedagógicas dos docentes da área da saúde uma diversidade de contradições. Por outro lado, a exigência da composição de um artigo científico, ainda no transcurso da graduação, não deve ser considerado uma atividade contraditória no processo de formação de RH de enfermagem dado que essa atividade propicia a possibilidade de uma reflexão e busca compreender o mundo profissional no qual o aluno irá inserir-se.

Ainda em apoio ao procedimento metodológico da exigência da composição de um artigo científico no transcurso da graduação, adicione-se a possibilidade de “criar o hábito da leitura entre os alunos da graduação” e a

tentativa de superação desse grave problema apontado por dois professores entrevistados.

*A grande deficiência que os nossos alunos têm é não gostar de ler, na minha opinião, a dificuldade de interpretação, é oriunda do fato de não saber ler (P 04 – L. 123 - 128).*

*Eles não têm o hábito de ler livros e eu procuro levá-los a ler para que eles criem esse hábito, eles reclamam, mas depois reconhecem a importância de ler (P 03 – L. 60 - 63).*

Para Rangel (1990, p. 09), a leitura é uma prática básica e essencial para o processo de aprendizagem. Nada e nem equipamento algum substitui a leitura, mesmo numa época em que proliferam os recursos audiovisuais e as “máquinas” ou “mecanismos” de ensinar. Segundo a autora, a leitura nem sempre é um ato agradável, nem sempre é um prazer e mesmo numa época em que a informática se impõe com todo o seu poder econômico e processual, nada substitui a leitura como componente indispensável ao processo ensino-aprendizagem.

Ainda no tocante ao estado da arte das bases metodológicas, agora considerando os instrumentos e as técnicas *que os docentes empregam* para a consecução de seus afazeres pedagógicos, foram examinados os planos de ensino e os processos de condução metodológica das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas a Enfermagem considerando-se as técnicas existentes para esse fim.

Hilst (1994) classifica as técnicas coadjuvantes aos processos de ensino em três grandes grupos, a saber: expositiva ou de comunicação; interrogativa ou indagação e de pesquisa ou experimentação. A técnica expositiva ou de comunicação transmite idéias estruturadas ou mensagens codificadas. As técnicas de interrogação ou indagação valorizam a comunicação e o aprofundamento dos assuntos enquanto as de pesquisa e experimentação atingem a esfera individual

ao elucidar as atividades de procura, análise e síntese dos resultados de uma pesquisa.

Dado que as técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino, constatou-se, no cenário investigado, a utilização de uma multiplicidade desses meios, sendo quase sempre, utilizados como veículos para o repasse dos conteúdos programáticos das disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem. Todavia, constatou-se também, que a finalidade do uso dessas técnicas em dois cenários investigados tinha o propósito de “superação da monotonia” conforme ficou explicitado nos depoimentos a seguir:

*Eu utilizo uma variedade de recursos porque eu me preocupo também com a aula monótona, de repente, se você tem um quadro à sua disposição e você dá aula somente com aquele recurso vai chegar uma hora que o aluno não vai suportar (P 01 – L. 21 - 23).*

*A minha maneira de dar o assunto passa para o aluno uma certa liberdade no sentido de que eu não fico fixo, parado na frente do quadro só falando. Eu converso, eu explano o assunto, eu ando no meio da sala, eu gesticulo, conto uma coisa ou outra, de forma que quebra um pouco a monotonia da aula (P 04 – L. 21 - 24).*

A recorrência das técnicas para a superação da “monotonia” durante o processo de ensino, nas disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas a Enfermagem caracteriza uma subutilização desses recursos e recoloca uma discussão, já superada, a respeito da utilização de aditivos materiais às técnicas didáticas com objetivo de valorizá-las, artifício comumente utilizado pelo Escolanovismo para superação da abordagem pedagógica tradicional, conforme estudos de Saviani (1991).

Com base nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, verificou-se uma superposição de técnicas para a ministração dos conteúdos

programáticos em um mesmo processo de ensino. A utilização indiscriminada desse recurso pode ser observada no depoimento a seguir:

*Eu dou uma aula expositiva e logo em seguida faço um estudo dirigido para tentar captar dos alunos o que eles realmente aprenderam da aula expositiva (P 05 – L. 26 - 29).*

Ao discorrer sobre a relação entre objetivos específicos, conteúdos programáticos e métodos, Libâneo (1994) adverte que tais elementos constitutivos dos planos de ensino não têm vida própria e que é preciso considerar que a matéria de ensino está determinada por aspectos político-pedagógicos, lógicos, graduais e articulados, o que significa considerar a relação de subordinação dos objetivos aos conteúdos e estes aos métodos. Depreende-se, com base no raciocínio do autor, que a superposição de técnicas nas aulas das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem altera essa relação de interdependência e obstaculiza o alcance dos objetivos iniciais propostos para o curso.

O autor prossegue afirmando que os estudos dos educadores sobre essas questões ainda são insuficientes para a formulação de um sistema de princípios que abranja toda a complexidade dos nexos e relações existentes no processo de ensino. Entretanto, as exigências práticas da sala de aula requerem algumas indicações que orientem a atividade consciente dos professores no rumo do alcance de seus objetivos pedagógicos.

#### *4.1.3 – Estado da arte das Bases Pedagógicas nas disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem*

Considerando o estado da arte das bases pedagógicas constantes nos planos de ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem, analisada à luz da Resolução 03/2001 e tendo em vista as abordagens pedagógicas nos enfoques emancipatório e não-emancipatório, o material empírico deste estudo evidenciou a utilização de vários elementos

característicos das diversas abordagens alicerçando os processos de ensino e de avaliação para estas disciplinas.

Embora o professor nem sempre explicita claramente as abordagens pedagógicas que subsidiam sua atividade educativa, a ação pedagógica do docente sempre acaba por denunciá-la. Um fenômeno facilmente identificado nas atividades de ensino com base na análise dos depoimentos dos professores foi a utilização concomitante de elementos característicos de várias abordagens em um mesmo processo de ensino. Os fragmentos dos depoimentos a seguir manifestam o fenômeno no cenário investigado:

*Com relação à abordagem pedagógica que eu utilizo na minha disciplina, são várias... (P 03 – L. 03)*

*... cada conteúdo a gente procura trabalhar de uma maneira diferente, usando abordagens pedagógicas que facilitem a compreensão do assunto. (P 04 – L. 31)*

O Artigo 3º da Lei 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura aos professores no exercício do magistério o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, isto significa dizer que o professor é livre para escolher a concepção pedagógica que melhor convém aos processos de ensino. Entretanto, a superposição de elementos característicos de várias vertentes pedagógicas, via de regra, interdita a utilização das possibilidades oferecidas por cada uma delas e dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, dado que há diferenças importantes no eixo orientador de cada abordagem, bastando compararem-se os pressupostos das concepções pedagógicas tradicionais com as que configuram a vertente problematizadora.

A vertente problematizadora emancipatória revelou-se prevalente nos depoimentos dos professores que utilizam seu principal elemento característico, as situações-problema, para viabilizar o processo de ensino nas disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem, conforme as afirmações nos depoimentos a seguir:

*... Eu dou uma situação-problema em termos de gerenciamento, aí ele vai ter a visão de gerente de enfermagem para lidar com aquela situação. (P 01 – L. 18 - 20)*

*Em termos de atividades de ensino, eu tenho procurado trabalhar, buscando que os alunos problematizem, já que nós não temos, nesta disciplina, uma carga horária prática, eu procuro sempre problematizar as situações e fazer uma correlação com o conteúdo da disciplina (P 02 – L. 85 - 89).*

*... eu mando para os e-mails deles um texto, uma história, um caso para que eles leiam e a gente discuta na sala de aula, geralmente são textos pequenos e a gente faz discussões em cima daquela situação (P 04 – L. 52 - 58).*

A pedagogia problematizadora, libertadora ou conscientizadora, assim denominada por Freire (1982) objetiva estimular o desenvolvimento da consciência crítica do educando e do próprio educador. Uma pedagogia alicerçada nesta abordagem procura provocar nos alunos, um sentimento de busca por novas soluções para problemas de seu cotidiano pessoal e profissional, estimulando a exploração do mundo que os rodeia e, ao mesmo tempo, abandonando as respostas prontas fornecidas pelo conhecimento hegemônico, produzido pela classe social ou profissional que nem sempre é a sua.

Dentre os benefícios apontados pelos professores como decorrentes da utilização da abordagem problematizadora situa-se o da “construção do conhecimento em suas atividades educativas” conforme o depoimento que afirma:

*A conseqüência da utilização da situação-problema, com a qual eu trabalho é a construção do conhecimento porque não adianta o aluno está em sala de aula só*

*escutando, um mero expectador do professor (P 01 – L. 61 - 63).*

A construção do conhecimento é identificada como característica importante da abordagem problematizadora por permitir o desenvolvimento da criatividade e fomentar o processo de participação dos alunos. No extremo oposto dessa possibilidade de construção do conhecimento encontra-se a abordagem tradicional (não emancipatória), assim considerada por conceber os alunos como recipientes vazios e prontos para receber conhecimentos já consagrados pela comunidade científica, via de regra, utilizando-se das prosaicas aulas expositivas.

Sordi e Bagnato (1998) advertem que a educação assume função de mediadora entre a prática social global e a formação profissional quando o enfermeiro compreende criticamente a realidade na qual se insere e aponta a problematização como um caminho para sua consecução.

Instados a descrever sua ação pedagógica durante o processo de ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem, a maioria dos professores participantes da pesquisa descreveu práticas pedagógicas incompatíveis com o ideário emancipatório, conforme pode ser constatado pelos depoimentos a seguir:

*Depois que eu faço a avaliação diagnóstica, vejo o nível do aluno, de acordo com o nível do aluno e com as circunstâncias, sinto-me seguro para fazer uma explanação expositiva dialogada com conceituação do que seja o assunto (P 03 – L. 11 - 17).*

*... eu entro em sala de aula, faço a chamada, que é procedimento comum, e começo a fazer a análise diagnóstica. Então, eu vou puxando desde o que eles sabem e a partir do que eu trouxe de material eu vou somando e vou apresentando o conhecimento (P. 08 – L. 44 – 50).*

O cumprimento fiel de uma seqüência proposta a priori, sem possibilidade de variações, parece ser o caminho percorrido pela maioria dos professores do cenário investigado. Nesse mesmo sentido, Johann F. Herbart propôs um caminho metodológico que privilegia a abordagem pedagógica tradicional e fornece aos professores a segurança pretendida em seus processos de ensino.

Os cinco passos formais hierarquizados propostos por Herbart são: *preparação*, no qual o professor recorda o que o estudante já sabe, a fim de que o aprendiz leve ao consciente as idéias necessárias para criar interesse pelos novos conteúdos; o item seguinte é a *apresentação*, onde são expostos os novos conteúdos programáticos. Na seqüência, o professor utiliza-se do dispositivo da *assimilação* que se ampara na capacidade do aluno de comparar o conhecimento novo com o anterior, de modo a distinguir semelhanças e diferenças. A *generalização* vem a seguir e concebe que os alunos sejam capazes de abstrair informações chegando aos conceitos gerais. A última etapa do processo é a *aplicação*, realizada através de exercícios, no qual o estudante evidencia que sabe utilizar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios e, somente desta maneira, as idéias passam a ter um sentido vital (ZACHARIAS, 2007).

A seqüência de etapas propostas por Herbart está associada à utilização de abordagens pedagógicas não emancipatórias, por privilegiar a figura do professor na transmissão dos conteúdos a serem assimilados pelos alunos sem associação com o contexto que os determina, de modo a não atender satisfatoriamente às necessidades de formação que propõem a legislação em vigor para o ensino da Administração Aplicada à Enfermagem.

O Artigo 14 da Resolução 03/2001 sugere a utilização de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer como atributos indispensáveis à formação do enfermeiro.

Pinto (2005) assevera que, ao privilegiar o repasse de conteúdos teóricos para os alunos, os professores oportunizam uma participação superficial dos alunos no processo de ensino e essa participação, basicamente, resume-se à memorização de conteúdos programáticos sem qualquer crítica à sua destinação.

O processo de aprendizagem via memorização, ao qual estão submetidos os alunos, apresenta como resultado a passividade, a falta de atitude crítica, o desinteresse para transformar a realidade e, principalmente, a relação dogmática com as fontes de informação que valoriza o saber isolado de seu contexto determinante. Disso resulta a reprodução, quase mecânica, dos conhecimentos repassados ao longo do processo de ensino. O depoimento a seguir revela um equivocado sentimento de felicidade dos professores que assim procedem:

*Ao chegar ao campo de estágio eles conseguem reproduzir tudo aquilo que foi dito em sala de aula, quer dizer, eu me sinto feliz porque a mensagem ficou... eu sinto que foi suficiente para eles. (P 01 – L. 88 - 92)*

*... a gente fica muito gratificado no final porque eles dizem que tudo que aprenderam na sala de aula eles aplicaram no estágio (P 03 – L. 74 - 77).*

O desenvolvimento de atividades práticas entendidas como sistematização dos conteúdos abordados em sala de aula revela o caráter conteudista, portanto, não emancipatório, do processo de ensino a que estão submetidos os alunos das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem, em parte do cenário investigado.

Buarque (1994) esclarece que, no lugar do tradicional processo de transmissão das certezas do conhecimento, com base em teorias já consagradas e incentivadas pelo poder dominante, o professor precisa ser um provocador, um disseminador de dúvidas sobre o conhecimento existente.

Por outro lado, é alentador o desejo de alguns professores de fugir das armadilhas ocultas na pseudo-segurança das abordagens pedagógicas

tradicionais. No depoimento a seguir é encorajadora a disposição apresentada pelo docente:

*... tenho procurado deixar de usar, e, neste período mais do que nos outros, as abordagens tradicionais em minhas aulas. Comecei pela redução das aulas expositivas, tentando fugir da educação bancária que tanto se quer diminuir, cada dia mais. (P 02 – L. 89 - 92)*

Historicamente, a pedagogia tradicional foi idealizada para construir uma sociedade democrática através do ensino e consolidar a democracia burguesa proposta em um determinado momento histórico. Contudo, o entusiasmo dos primeiros tempos cedeu lugar a progressivas e crescentes decepções, pois, a escola proposta pela burguesia não se consolidou universalizante (o acesso foi limitado) e ainda foi obrigada a curvar-se ante ao fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que um dia se desejou consolidar (SAVIANI, 2000).

Para Silva (1999), a abordagem pedagógica tradicional instalou-se nos processos de ensino de enfermagem e aí permanecem até os dias atuais, via ensino centrado em situações práticas de trabalho profissional, nas quais se exige a participação ativa dos alunos em disciplinas teórico-práticas e em campos de estágio de instituições predominantemente hospitalares.

Vale ressaltar que a constatação da ocorrência de reuniões, em um dos cenários investigados, com o propósito de discutir questões relacionadas aos problemas pedagógicos vinculados ao ensino das disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem, foi uma das gratas surpresas vividas ao longo do processo de construção deste estudo. Nesse mesmo cenário, também foi possível constatar a existência de cursos de natureza pedagógica, especialmente dirigido aos professores da instituição:

*... eu participei da reunião pedagógica e achei que foi muito produtiva porque a gente discutiu sobre como vinha sendo ministrada a disciplina e como a gente*

*poderia mudar algumas coisas diante das novidades que vêm acontecendo no ensino (P 05 – L. 06 - 09).*

*... aqui, eles oferecem cursos sobre metodologias ativas, eu acho que isso abriu a cabeça de muitos professores para as novas tendências na educação. Foram passados esquemas sobre sessão tutorial, estudos dirigidos e avaliação contínua. Aprendi que o que foi decorado, não foi aprendido (P 05 – L. 15 - 20)*

Nimtz e Ciampone (2006) apóiam iniciativas dessa natureza e admitem a necessidade de preparação diferenciada para o mesmo processo formativo no âmbito da enfermagem. Advertem que o processo formativo, quando direcionado para a preparação de gestores e líderes, acarreta maior responsabilidade para os formadores se comparado ao processo formativo dos enfermeiros assistenciais. As autoras prosseguem afirmando que esse processo de ensino é particularmente dinâmico e exige dos docentes constantes revisões de seus conhecimentos, atitudes e valores.

A análise do estado da arte dos processos avaliativos no âmbito das bases pedagógicas para o ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem revelou que esse processo encontra-se impregnado de características não emancipatórias, nas três escolas tomadas como cenário para a pesquisa. Em uma delas a avaliação através de provas é considerada como estímulo para a aprendizagem dos conteúdos programáticos, conforme depoimento a seguir:

*Na parte de avaliação eu trabalho com prova, eu parto do princípio de que ninguém faz nada senão por interesse, de certa forma a prova estimula o aluno a querer estudar (P 01 – L. 33 - 35).*

Hoffman (2000) afirma que a avaliação restrita a procedimentos terminais e conclusivos, a exemplo das provas, tem um caráter fundamentalmente reducionista e sentencioso sendo, portanto, o reflexo de uma sociedade que se

nutre de exigências burocráticas para mascarar o seu verdadeiro descaso com a educação.

Para Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática complexa, necessária e permanente do trabalho docente. Assevera que a complexidade desta atividade educativa não se resume à simples realização de provas e atribuição de notas com objetivos estimulantes, pelo contrário, a avaliação é um reflexo do nível de qualidade do trabalho desempenhado pelo professor e pelo aluno.

É importante frisar que certas modalidades de avaliação carregam implicitamente funções diversas à sua própria natureza. A frequência e participação dos alunos nas atividades do processo de ensino-aprendizagem, via de regra, são os verdadeiros alvos dos processos avaliativos. No depoimento a seguir o professor revela sua posição sobre o tema:

*A gente faz avaliação teórica, prática e outra observando a participação deles em sala de aula, sem esquecer a frequência porque se a gente não estimular a participação em sala de aula, a gente sabe que tem déficit. (P 01 – L. 89 - 91)*

Nietscher (1998) suporta esse posicionamento ao ter afirmado que a avaliação é um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto foram alcançados os objetivos educacionais previamente determinados, através da ênfase na utilização de provas objetivas, fichas de observação para controle de frequência, escalas de medidas de comportamento e testes de aproveitamento.

# ***Considerações Finais***

Reverendo a história das investigações sobre a formação de recursos humanos em saúde no Brasil, verifica-se que entre as décadas de 50 e 60 do século passado foi muito comum a ocorrência de estudos de inspiração predominantemente pedagógicos, voltados para os processos de formação de trabalhadores de saúde de nível universitário, e de estudos descritivos sobre a oferta de pessoal de saúde e sua distribuição geográfica.

Nas décadas de 70 e 80 do século passado, os estudos de inspiração pedagógica, agrupadas sob a denominação de *organização social das práticas de saúde* não apresentaram resultados imediatamente aplicáveis, entretanto, subsidiaram estudos concretos, consolidados sob a denominação de *força de trabalho em saúde* que em muito contribuíram para a compreensão do conjunto de trabalhadores de saúde articulado e não mais uma somatória de técnicos.

Nos dias atuais, as transformações protagonizadas pela Lei 9394/96 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possibilitaram grandes mudanças nos processos de ensino, experimentação de novas tendências teóricas e, sobretudo, alterações nas estratégias didáticas, o que exige a revisão do estado da arte das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas dos processos de ensino e a composição dos planos que veiculam estas bases.

Estudos sobre a formação de recursos humanos de enfermagem, sob o ponto de vista pedagógico, jamais deixaram de ser motivo de preocupação para trabalhadores e formadores. Essas questões apareceram com muita frequência como objeto de investigação para pesquisadores, os quais, ao longo dos últimos anos, produziram importantes análises e encetaram diferentes propostas, algumas delas experimentadas na prática, mas a maioria, esquecida nas prateleiras das bibliotecas.

Particularmente, no âmbito dos processos de formação de recursos humanos de enfermagem com qualificação para administração de serviços de saúde, tendo em vista as necessidades do SUS nessa área, as contradições entre o discurso hegemônico do ensino e a prática profissional acentuam-se na medida em que o Estado redefine as prioridades de atenção à saúde e a sociedade

reclama um novo perfil profissional que os paradigmas tradicionais não são capazes de fornecer.

Sempre nos inquietaram, desde os tempos da graduação, os problemas decorrentes da ação docente para a formação de recursos humanos de enfermagem e os desdobramentos decorrentes da elaboração dos planos de ensino para esse fim. Sucessivas leituras sobre estes temas tendo como pano de fundo as disciplinas da Administração Aplicadas à Enfermagem e o Sistema Único de Saúde nos influenciaram para a realização de um curso de pós-graduação, *lato sensu*, nessa área, e finalmente nos conduziram a uma pós-graduação *stricto sensu*, ocasião que permitiu este estudo para o aprofundamento do tema.

Nesse mergulho sobre as contradições decorrentes do confronto entre a ação pedagógica dos professores e as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas, que fundamentam estas ações, recorreremos ao conjunto de instruções sobre a temática da administração, dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de enfermagem, como parâmetro para a análise do estado da arte destas bases em três grandes centros de formação de enfermeiros no Nordeste brasileiro.

A análise das bases conceituais, metodológicas e pedagógicas dos planos de ensino destes centros de formação demonstrou um descompasso entre as indicações propostas nas Diretrizes Curriculares para a formação de administradores de enfermagem e os componentes utilizados nos planos de ensino para esse fim.

O exame atencioso dos planos de ensino revelou também, dentre outras contradições, que o processo formativo em vigência nessas escolas encontra-se a reboque da legislação proposta para esse fim, não alcançando sequer suas recomendações mais superficiais. Tal fato evidencia o papel secundário das escolas e da Universidade que, ao contrário do que foi constatado, deveriam posicionar-se à frente dessa operação, por se tratar de um local onde teoricamente os processos reflexivos são mais considerados.

A partir da análise do material empírico produzido por meio desta pesquisa, concluí-se que, no tocante as *bases conceituais, metodológicas e pedagógicas*, os planos de ensino dos três centros formadores se mostraram, aparentemente, incompletos, inconvenientes e contraditórios.

Incompletos porque carentes de veiculação de conteúdos programáticos relativos às necessidades do Sistema Único de Saúde; inconvenientes, porque diante da possibilidade de escolha de um método compatível com a natureza e necessidade do conteúdo programático a ser repassado, os professores optam pela superposição de métodos e técnicas, obstaculizando o processo ensino-aprendizagem e dificultando o alcance dos objetivos inicialmente propostos; contraditórios porque, ao mesmo tempo em que suas abordagens pedagógicas são colocadas como problematizadoras, mostram-se presas a alicerces tradicionais, desde o planejamento até a avaliação, passando pela fase de execução.

Nesse sentido, confirmamos o pressuposto que norteou este estudo, com a compreensão de que o processo de ensino das disciplinas relacionadas à Administração Aplicadas à Enfermagem, nos cenários investigados, encontra-se em descompasso com os requerimentos da práxis profissional prevista para os enfermeiros, enquanto administradores de recursos humanos, em consonância com a política de saúde vigente no país.

Em resposta à questão norteadora proposta pela pesquisa, afirmamos com base na análise do material empírico, que: as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que subjazem aos planos de ensino das disciplinas de Administração Aplicadas à Enfermagem não estão em sintonia com a práxis administrativa do enfermeiro, no contexto do gerenciamento de serviços e recursos humanos para o Sistema Único de Saúde.

Sugerem-se estudos posteriores acerca da inserção de assuntos relativos à Administração Aplicada à Enfermagem no Sistema Único de Saúde e na formação de recursos humanos para esse Sistema. Em consonância com as orientações propostas na Resolução CNE/CES nº. 03/2001, sugere-se a utilização

de metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, definidos nos Projetos Político Pedagógicos de cada Instituição de Ensino Superior, que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer, que constituem atributos indispensáveis à formação do enfermeiro.

# *Referências*

ADAMS, E. T. **Princípios básicos de prática de ensino**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

ALMEIDA, M. C. S. **Tendências pedagógicas na formação do enfermeiro na Paraíba**. 1992. 117 f. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ANGERAMI, E. L. S.; STEAGALL-GOMES, D. L. Análise da formação do enfermeiro para a assistência de enfermagem no domicílio. Scielo Brazil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, jul. 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691996000200002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691996000200002&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 29 out. 2006.

ARANTES, C. I. S. **Os modelos de saúde e o ensino de saúde coletiva na enfermagem**. 1999. Mimeografado.

BARBOSA, P. O. D. **Análise do uso das técnicas de ensino e recursos didáticos aplicados nos Cursos de Qualificação Profissional: Um Estudo de Caso no CEFET-PR**. 2001. 81 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARROS, S.; EGRY, E. Y. **O louco, a loucura e a alienação institucional: o ensino de enfermagem sub judice**. São Paulo: Cabral Editora Universitária; 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. **A B C do SUS - Doutrinas e Princípios**. Brasília, DF, 1990.

BRUNO, L. E. N. B. **Relações de trabalho e teorias administrativas**. 2001. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p125-139\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p125-139_c.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2007.

BUARQUE, C. **A aventura da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1994. 239 p.

CARVALHO, A. C. de. **Associação Brasileira de Enfermagem - 1926-1976: documentário**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Enfermagem, 1976.

CECÍLIO, L. C. O. Modelos tecno-assistenciais em saúde: da pirâmide ao círculo, uma possibilidade a ser explorada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, jul./set. 1997.

CEPPAS, F. Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia. Scielo Brazil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24 n. 82, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3302003000100028](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302003000100028)>. Acesso em: 09. out. 2006.

CHARTIER, E. **Reflexões sobre educação**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CIAMPONE, M. H. T; KURCGANT, P. O ensino de Administração em Enfermagem no Brasil: o processo de construção de competências gerenciais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF; v. 57, n. 4, p. 401 – 407, jul./ago. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº. 3 de 7 de novembro de 2001**. Disponível em: <[http://www.anaceu.org.br/legislacao/resolucoes/reso3\\_07-11-2001.html](http://www.anaceu.org.br/legislacao/resolucoes/reso3_07-11-2001.html)>. Acesso em: 11 set. 2007.

DIAZ-BORDENAVE, J. E.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.

EGRY, E. Y. **Saúde coletiva**: construindo um novo método em enfermagem. São Paulo: Ícone, 1996.

FARIAS, L. D.; SILVA, C. C. da. **Formação de gestores em serviços de saúde**: a prática educativa em um programa de pós-graduação lato sensu. 2006. 48 f. Monografia (Especialização em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FERNANDES, F. A organização da inteligência brasileira. **Jornal Folha da Manhã**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.iff.org.br/listaDocumento.aspx?obj=229&sub=262>>. Acesso em: 18 nov. 2006.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 15. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise de discurso**. São Paulo: Contexto-Edusp, 1990.

FRANCISCO, I. M.; CASTILHO, V. A inserção do ensino de custos na disciplina administração em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13 - 19, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982. 61p. (Coleção Educação e Comunicação, v.1).

FRIAS, M. A. da E.; TAKAJASHI, R. T. Avaliação do processo ensino – aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.156 - 163, 2002.

FUNDAÇÃO SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA. **Enfermagem, legislação e assuntos correlatos**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974.

HILST, V. L. S. **A Tecnologia necessária**. Piracicaba: Unimep, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

INEP. Base de dados, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2006.

KLETEMBERG, D. F.; SIQUEIRA, M. T. A. D. A criação do ensino de enfermagem no Brasil. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/search/results>>. Acesso em: 13 fev. 2007.

LIBANÊO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico – social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questão da Nossa Época).

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista da Ande**, São Paulo, n.11, p. 5 - 13, 1986.

LOWY, M. **Ideologias das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MARQUIS, B. L.; HUSTON, C. J. **Administração e liderança em enfermagem: teoria e prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEDEIROS, M.; TIPPLE, A. C. V.; MUNARI, D. B. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v.1, n.1, out./dez. 1999. Disponível: <http://www.fen.ufg.br/revista>. Acesso em: 04 nov. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

NIETSCHER, E. A. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. In: SAUPE, R. **Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Ed. /UFSC, 1998.

NIMTZ, M. A.; CIAMPONE, M. H. T. O significado de competência para o docente de administração em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 3, set. 2006.

NOSSA Geografia. Disponível em:  
<<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/seplan/perfil/nossageografia/#top>>. Acesso em: 18 nov. 2006.

OTTOBONI, C. Empreendedorismo como metodologia inovadora de ensino: um estudo de caso. In: SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO FEA-USP, 6, 2003, São Paulo. Mimeografado.

PAULA, A. P. P. Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 36, p. 1 - 14, jan./fev. 2002.

PAULA, S. G.; BRAGA, J. C. S. **Saúde e previdência**: estudos de política social. São Paulo: Hucitec, 1986.

PINTO, M. B. **Ensino de enfermagem em saúde mental para formação de técnicos na perspectiva da reforma psiquiátrica**. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João pessoa.

PONCE DE LEON, C. G. R. M. **Formação de formadores**: a prática educativa em um programa de pós-graduação em enfermagem. 2005. 106 f. Dissertação (mestrado em enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

RANGEL, M. **Dinâmicas de leitura para a sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ROSA, R. B.; LIMA, M. A. D. S. Concepções de acadêmicos de enfermagem sobre o que é ser enfermeiro. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125 – 130, 2005.

ROZENDO, C. A.; et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15 - 23, abr. 1999.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, S. R. dos. **Programação da disciplina de Administração Aplicada à Enfermagem I**. João Pessoa: [s.n.], 2006. Mimeografado.

SAUPE, R. **Ensino e aprendendo enfermagem: a transformação possível**. 1992. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre a educação e política**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1984.

SCHRAIBER, L. B.; PEDUZZI, M. Tendências e possibilidades da investigação de recursos humanos em saúde no Brasil. **Educación Médica y Salud**, v. 27, n. 3, p. 295 – 313, 1993.

SILVA, A. T. M. C.; et al. **Relatório da disciplina Elementos de Análise de Discurso Aplicados à Pesquisa de Enfermagem**. 2000. Mimeografado.

SILVA, C. C.; EGRY, E. Y. Estágio Rural Integrado – da concretude à utopia. In: GARCIA, T. R.; SILVA, A. T. M. C. **Saúde & Realidade**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2003a.

\_\_\_\_\_. Constituição de competências para a intervenção no processo saúde-doença da população: desafio ao educador de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 11-16, 2003b.

SILVA, M. I. T. **Capacitação em planejamento de ensino à luz da Pedagogia da Problematização** – estudo com estudantes de enfermagem e enfermeiros. 1999. 161 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP, São Paulo.

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. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11691998000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 04 nov. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

TURRA, C. M. G.; et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

VIETTA, E. P.; et al. Depoimentos de enfermeiras hospitalares da década de 60: subsídios para a compreensão da enfermagem atual. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, jul. 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01041691996000200003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01041691996000200003&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 04 nov. 2006.

WILLIG, M. H.; LENARDT, M. H.; TRENTINI, M. Gerenciamento e cuidado em Unidades de Hemodiálise. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 59, n. 2, p. 177 - 182, mar./abr. 2006.

ZACHARIAS, V. L. C. **Johann F. Herbart**. Disponível em: <[www.centrorefeducacional.com.br](http://www.centrorefeducacional.com.br)>. Acesso em: 31 jul. 2007.

# *Apêndices*

## Apêndice A.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

De acordo com a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996

Do Conselho Nacional de Saúde.

Dada a realização do estudo intitulado Administração em Enfermagem: desvelando as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas de seu ensino em João Pessoa – PB, cujo objetivo é conhecer as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas que fundamentam os planos de ensino das disciplinas de Administração Aplicada à Enfermagem em João Pessoa – PB, no âmbito da graduação, em escolas públicas e privadas, reconheço a solicitação de colaboração e autorização deste documento no sentido de satisfazer aos propósitos deste trabalho.

Após esclarecimentos prestados por Luciana Dantas Farias, aluna do Programa de Pós-graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, concordo em participar da pesquisa estando ciente de que as informações por mim fornecidas serão mantidas em sigilo, para uso exclusivo deste estudo. Autorizo a publicação das mesmas em caráter acadêmico e científico, desde que respeitadas as condições de sigilo supracitadas. Reservo-me o direito de retirar este consentimento em qualquer fase da produção de material empírico.

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

ASSINATURA DO (A) PARTICIPANTE

## Apêndice B.

### Roteiro de entrevista com os docentes

I – Discorra, o mais detalhadamente possível, sua prática educativa no ensino da disciplina Administração Aplicada à Enfermagem.

***Anexos***

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO\*CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do

Curso de Graduação em Enfermagem.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual

e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

Art. 4º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a

confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração, tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I – atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;

- II – incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional;
- III – estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;
- IV – desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;
- V – compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações;
- VI – reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
- VII – atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso;
- VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;
- IX – reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde;
- X – atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;
- XI – responder às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
- XII – reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem;
- XIII – assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho

multiprofissional em saúde;

XIV – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

XVI – atuar nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico;

XVII – identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes;

XVIII – intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência;

XIX – coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde;

XX – prestar cuidados de enfermagem compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade;

XXI – compatibilizar as características profissionais dos agentes da equipe de enfermagem às diferentes demandas dos usuários;

XXII – integrar as ações de enfermagem às ações multiprofissionais;

XXIII – gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;

XXIV – planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação

continua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;

XXV – planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;

XXVI – desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;

XXVII – respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;

XXIII – interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;

XXIX – utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde;

XXX – participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde;

XXXI – assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde;

XXXII - cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como enfermeiro; e

XXXIII - reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde.

Parágrafo Único. A formação do Enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a

integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos devem contemplar:

I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base 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 sócio-culturais, 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.

§ 1º Os conteúdos curriculares, as competências e as habilidades a serem assimilados e adquiridos no nível de graduação do enfermeiro devem conferir-lhe terminalidade e capacidade acadêmica e/ou profissional, considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro

epidemiológico do país/região.

§ 2º Este conjunto de competências, conteúdos e habilidades deve promover no aluno e no enfermeiro a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Art. 7º Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatórios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem.

Parágrafo Único. Na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno, em estágio curricular supervisionado, pelo professor, será assegurada efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve o referido estágio. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá totalizar 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo

do Curso de Graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem deve incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Enfermagem deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 12. Para conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

Art. 13. A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Art. 14. A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando

toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;

VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;

VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e

IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem.

Art. 15. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Enfermagem que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos

pela IES à qual pertence.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo

Presidente da Câmara de Educação Superior

(\*) CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

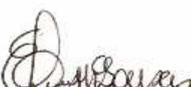


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

CERTIDÃO:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 80ª Reunião Ordinária, realizada no dia 28/01/07 o projeto de Pesquisa da Interessada Luciana Dantas Farias intitulado “Administração em enfermagem: desvelando as bases conceituais, metodológicas e pedagógicas de seu ensino em João Pessoa - PB”. Protocolo nº.887/07.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

  
Profª. Eliane Marques D. de Sousa  
Coordenadora CEP/CCS

CIDADE UNIVERSITÁRIA – CAMPUS I – CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – TELEFONE: 32167791