

**F o r m a ç ã o
P e d a g ó g i c a
e m E d u c a ç ã o
P r o f i s s i o n a l n a
Á r e a d e S a ú d e:
E n f e r m a g e m**

**Livro
do Tutor**

© 2001. Ministério da Saúde.

Todos os direitos desta edição reservados à Fundação Oswaldo Cruz.

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

Tiragem: 2.^a edição revista e ampliada – 2003 – 4.000 exemplares

Elaboração, distribuição e informações:

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

Departamento de Gestão da Educação na Saúde

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

Esplanada dos Ministérios, bloco G, edifício sede, 7º andar, sala 733

CEP: 70058-900, Brasília – DF

Tel.: (61) 315 2993

Fundação Oswaldo Cruz

Presidente: Paulo Marchiori Buss

Diretor da Escola Nacional de Saúde Pública: Jorge Antonio Zepeda Bermudez

Curso de Formação Pedagógica em educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem

Coordenação – PROFAE: Valéria Morgana Penzin Goulart

Coordenação – FIOCRUZ: Antonio Ivo de Carvalho

Colaboradores: Milta Neide Freire Barron Torrez, Lília Romero de Barros, Carmen Perrota, Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, Elaci Barreto, Helena David, Gisele Luisa Apolinário, Zenilda Folly

Capa e projeto gráfico: Carlota Rios e Leticia Magalhães

Editoração eletrônica: Paulo Sérgio Carvalhal Santos

Ilustrações: Flavio Almeida

Revisores: Alda Lessa Bastos, Ângela Dias, Maria Leonor de Macedo Soares Leal, Mônica Caminiti Ron-Réin e Nina Ulup

Impresso no Brasil/ *Printed in Brazil*

Ficha Catalográfica

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
Departamento de Gestão da Educação na Saúde
Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

F o r m a ç ã o
P e d a g ó g i c a
e m E d u c a ç ã o
P r o f i s s i o n a l n a
Á r e a d e S a ú d e :
E n f e r m a g e m

Livro
do Tutor

1ª edição

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

Brasília – DF
2003

Autores

Núcleo Contextual

Francisco José da Silveira Lobo Neto – Coordenador do Núcleo
Módulos 1, 2, 3 e 4

Adonia Antunes Prado
Módulos 1, 2, 3 e 4

Dalcy Angelo Fontanive
Módulos 1, 2, 3 e 4

Percival Tavares da Silva
Módulos 1, 2, 3 e 4

Núcleo Estrutural

Maria Esther Provenzano – Coordenadora do Núcleo

Carlos Alberto Gouvêa Coelho
Módulo 5

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim
Módulo 6

Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Módulo 7

Maria Esther Provenzano
Nelly de Mendonça Moulin
Módulo 8

Núcleo Integrador

Milta Neide Freire Barron Torrez – Coordenadora do Núcleo
Módulos 9, 10 e 11

Maria Regina Araujo Reicherte Pimentel
Módulos 9, 10 e 11

Regina Aurora Trino Romano
Módulos 9, 10 e 11

Valéria Morgana Penzin Goulart
Módulos 9, 10 e 11

Colaboradores

Cláudia Mara de Melo Tavares

Elaci Barreto

Helena Maria Scherlowski Leal David

Izabel Cruz

Guia do Aluno

Carmen Perrotta – Coordenadora

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim

Milta Neide Freire Barron Torrez

Livro do Tutor

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim – Coordenadora

Carmen Perrotta

Milta Neide Freire Barron Torrez

Coordenação geral da 2ª edição

Carmen Perrotta

Sumário

I. O que é ser tutor nesta proposta?	9
II. O PROFAE e a formação pedagógica	11
1. A formação pedagógica e as demais ações do PROFAE	11
2. A formação pedagógica: uma ação de muito parceiros	13
3. Estrutura e organização da formação pedagógica	17
4. Primeiros resultados e lições da prática	18
III. Contextualizando a formação pedagógica em educação profissional em Saúde/ Enfermagem	25
1. Sonhos, projetos e desafios	25
2. Formação docente: do que estamos falando?	28
3. Formação pedagógica e EAD: reflexões permanentes	37
4. Competências e formação docente na área de Enfermagem: por que e para quê?	46
IV. O Curso <i>Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem</i>	51
1. Que Curso é este?	51
V. O NAD e a gestão do Curso	71
1. O jeito de ser do NAD: definindo/redefinindo uma proposta de trabalho	71
2. Vivenciando a tutoria	73
VI. Bibliografia de referência	80

O que é ser tutor nesta proposta?

Antes de tudo, ser tutor é ser professor. E não qualquer professor, porque nem todo professor se identificaria com esta proposta, tanto por seus objetivos, pelo conteúdo que veicula, por princípios que assume, como pela modalidade adotada – a educação a distância.

Neste Curso – *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem* –, o tutor tem papel central, como você vai perceber rapidamente. A disponibilização para estudo de um conjunto de módulos, ainda que com atividades reflexivas e interativas, está longe de bastar a um curso que espera formar professores que reflitam crítica e coletivamente sobre sua prática em educação, inclusive nos espaços onde atuam. A interação dos sujeitos envolvidos – alunos e tutores – seja a distância, seja nos momentos presenciais, além das relações efetivadas entre os alunos e destes com outros profissionais nas escolas e nos serviços, é o que permite avançar nessa direção.

Em algumas experiências na modalidade de EAD, o tutor é apenas um “tira dúvidas” do aluno em relação ao material utilizado. Por vezes, tem tantos tutorandos, que não consegue estabelecer com eles vínculos mais significativos. Ser tutor, para nós, significa compreender a complexidade da formação docente no atual contexto, ampliando o olhar sobre a educação como prática social e situando a relação educação–trabalho–formação dos profissionais em saúde no âmbito das relações sociais. Significa, ainda, estar preparado para assumir o desafio de também aprender a “sacudir” algumas certezas, descobrindo, a cada dia, novas possibilidades de atuar como formador de formadores.

Diante disso, ser tutor neste Curso é:



- assumir integralmente o apoio ao processo de aprendizagem dos alunos, identificando diferenças entre suas trajetórias, respeitando ritmos próprios, valorizando suas conquistas, procurando integrá-los e ajudando-os a enfrentar os desafios que o ensino individualizado impõe;
- desenvolver procedimentos que garantam a comunicação mediatizada com os alunos, com ênfase no diálogo;
- propor, gerir e avaliar estratégias didáticas diferenciadas e que contribuam para que o aluno organize sua própria aprendizagem;
- criar formas específicas e rotinas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, estimulando-os durante todo o processo;
- avaliar o percurso dos alunos no curso, a partir do compromisso ético com o seu progresso, promovendo ações complementares que permitam a superação das dificuldades encontradas;
- analisar, selecionar e fazer uso de outras tecnologias, além das utilizadas na proposta, que possam complementar o processo de formação do aluno;
- utilizar o microcomputador e a Internet como ferramentas básicas de trabalho, como espaço privilegiado de pesquisa de conteúdos e informações, como meio de comunicação com outros tutores e alunos e com a coordenação do Curso;
- propor, de forma coletiva com outros tutores, a programação do Núcleo de Apoio Docente, garantindo não só o atendimento pedagógico específico aos alunos como a promoção de outras atividades, tais como grupos de estudo ou atividades culturais que ampliem essa formação;
- estabelecer formas de articulação permanente com outros tutores, presencialmente ou a distância;
- gerir sua própria formação continuada, buscando outras alternativas de ampliação de conhecimentos.

Ser tutor neste Curso é, também, responsabilizar-se pelas informações acadêmicas dos alunos sob sua tutoria.

Não é pouco o que se espera de um tutor, como você pode perceber. E não poderia ser diferente, em virtude daquilo que se quer com a formação dos docentes-enfermeiros. Reconhecemos, sem reduzir a importância dos saberes contidos nesta proposta de formação, que a autonomia do tutor é processo contínuo, a ser construído individual e coletivamente no interior de cada NAD e no conjunto deles e, especialmente, na interação com os alunos.

Este Livro não prescreve receitas, nem fornece os passos do que vai acontecer na ação da tutoria, o que seria incompatível com a concepção enunciada e empobrecedor frente às tantas possibilidades que o Curso oferece. Buscamos situá-lo(la) nos cenários da formação docente, hoje, no contexto das transformações da nossa sociedade, justificando a opção pedagógica do Curso, os referenciais que a inspiram, em uma proposta cuja significação conta substantivamente com o trabalho que você vai desenvolver com seus alunos.

II

O PROFAE e a formação pedagógica

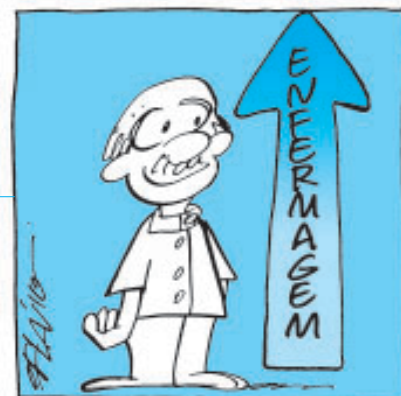
1. A formação pedagógica e as demais ações do PROFAE

O Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem*, em nível de especialização (pós-graduação *lato sensu*), é desenvolvido pelo Programa de Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, em parceria com instituições de nível superior, em todo o Brasil.

Trata-se da proposta de formação pedagógica dos enfermeiros-docentes do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – o PROFAE, iniciativa do Ministério da Saúde voltada para os trabalhadores que atuam nos múltiplos espaços e ações de saúde, na especificidade da prática em enfermagem, sem a necessária formação profissional regulamentada em termos educacionais, ético-profissionais e trabalhistas.

Para atender a esse grande contingente de trabalhadores, que inclui atendentes e auxiliares, o PROFAE vem desenvolvendo processos educativos visando à qualificação profissional em nível técnico dos atendentes e à complementação de estudos para a habilitação em nível técnico dos auxiliares de enfermagem. Para aqueles que não concluíram o ensino fundamental, o Projeto também proporciona, em articulação com instituições estaduais de educação, escolarização correspondente a esse nível de ensino.

Na organização e estrutura do PROFAE, os cursos de qualificação profissional e ensino fundamental integram o Componente I, e o curso de formação docente, o Componente II.



Para conhecer melhor o que caracteriza cada um desses componentes, visite o site do PROFAE:

<http://www.profae.gov.br> .
Identifique, no Projeto, a atuação das operadoras, executoras e agências regionais.

Operadora – instituição parceira responsável pela oferta de qualificação técnico-profissional e complementação do ensino fundamental para trabalhadores da área da enfermagem. Podem ser escolas públicas ou privadas, fundações universitárias, instituições de saúde, associações profissionais, etc., selecionadas mediante processo de seleção pública. Quando autorizadas e credenciadas pelo PROFAE, as operadoras podem oferecer diretamente os cursos ou se associar a executoras (cinco, no máximo) para realizá-las.

Executora – instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou sistema estadual de ensino, subcontratada pelas operadoras, quando necessário.

Agências Regionais (AR) – responsáveis pela supervisão, monitoramento e avaliação dos cursos de educação profissional e de complementação do ensino fundamental, igualmente selecionadas mediante processo de seleção pública.

Leia o documento *Perfil de ações do auxiliar de enfermagem: Relatório final*, na íntegra. Encontre-o no site do PROFAE, procurando em **Certificação de Competências**.

No Componente I estão as Agências Regionais – AR. Muitas das universidades parceiras na formação pedagógica são também Agências Regionais nos estados. Mesmo não sendo este o caso da sua Instituição, é importante conhecer os profissionais e o trabalho da AR e discutir as possibilidades de articulação com o Núcleo de Apoio Docente – NAD do qual você faz parte, já que todos estão envolvidos na grande proposta do PROFAE.

Entre as funções da AR estão a supervisão, o monitoramento e a avaliação dos cursos de formação profissional que serão ministrados por seus alunos, enfermeiros-docentes, nas turmas do PROFAE. Conhecer, com intensidade, de que maneira o trabalho docente vem acontecendo nas escolas, as principais dificuldades e desafios encontrados, em muito vai ajudar você e os demais tutores do seu NAD a definirem caminhos para apoiar seus alunos-docentes. Converse com os outros tutores e com a coordenação do seu NAD para que, juntos, possam desenhar uma ação articulada.

O Curso de Formação Pedagógica é uma das ações do Componente II do PROFAE, visando à formação de enfermeiros para a docência nos múltiplos processos formativos existentes e a serem construídos. Ainda no Componente II se insere o subcomponente de Modernização das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde – ETSUS, buscando fortalecer e modernizar todas as Escolas Técnicas desse tipo do País, bem como criá-las nos Estados que não as possuem, a saber: em todos os da região Norte, além de no Maranhão, em Sergipe e no Piauí.

É também no Componente II que se encontra a proposta de organização do Sistema de Certificação de Competências/PROFAE, voltado para trabalhadores egressos dos Cursos de Qualificação Profissional de Nível Técnico em Auxiliar de Enfermagem promovidos pelo PROFAE.

Embora as atribuições do auxiliar de enfermagem estejam regulamentadas em lei, a metodologia de implementação do Sistema de Certificação de Competências – SCC/PROFAE requer a definição e validação de seu perfil profissional. É o perfil validado que baliza a construção da Norma para Certificação de Competências dos profissionais, por sua vez orientadora do processo de avaliação e de certificação dos egressos do PROFAE, subsídio para sua educação continuada, conforme previsto no Projeto.

Entendendo que o processo de reconhecimento das competências é muito mais amplo do que atestar o conhecimento adquirido pelo aluno, *o que se busca são novas referências para identificar, promover e gerir os saberes que devem ser mobilizados pelos trabalhadores para enfrentarem, com iniciativa e responsabilidade, as situações e os acontecimentos próprios do campo profissional* (MS/PROFAE, 2001, p.3).

Deflagrado no ano de 2000, com duração de quatro anos, o PROFAE estará investindo recursos oriundos de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Tesouro Nacional e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Como agência de cooperação internacional, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) oferece suporte e cooperação técnica.

Pelas dimensões em que atua simultaneamente, o PROFAE é uma experiência inédita, em termos de formação das equipes de Saúde. Também é

inovadora a proposta de formação pedagógica de enfermeiros-docentes, porque é desenvolvida, de forma descentralizada, em parceria com universidades e instituições de ensino superior em todo o País, na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais.

Você e mais de 300 outros professores dessas instituições, tanto dos Cursos de Enfermagem como das Faculdades de Educação, **têm participação decisiva nesse processo**, como começamos a dizer no início deste Livro.

Vocês foram convidados a participar, como protagonistas, de uma transformação histórica na área da docência em Enfermagem, cujos resultados dependem, certamente, da forma como irão atuar na proposta.

Prepare-se para uma atividade repleta de desafios, iniciando por adotar o exercício constante da reflexão e da crítica sobre seu próprio trabalho, sobre suas práticas como docente.

2. A formação pedagógica: uma ação de muitos parceiros

Oferecer, em quatro anos, formação pedagógica, em nível de especialização, a 18.000 alunos-enfermeiros envolvidos com a qualificação das equipes de Enfermagem não é uma tarefa simples, embora urgente. Nosso desafio, porém, não é apenas quantitativo. Mais do que atender a um grande número de alunos, simultaneamente – o que só se torna possível pela forma de atuação descentralizada –, queremos preparar profissionais comprometidos com a qualidade social dos serviços em saúde.

Para tanto, as instituições de nível superior têm papel decisivo, não só pelas experiências já desenvolvidas, como pelo potencial que têm na proposição de ações afirmativas inovadoras no campo da formação dos profissionais de saúde em todos os níveis, privilegiando a promoção e a prevenção compatíveis com a demanda da realidade social brasileira e a universalização do acesso aos serviços de saúde, na superação das propostas tradicionais eminentemente curativas.

Caminhar em uma perspectiva crítico-reflexiva da prática em saúde e em educação, deslocando o foco das ações formativas, não responde, por si só, à solução dos problemas de saúde da maioria da nossa população, já que a realidade, tanto da educação como da saúde, é produto histórico de um modelo de organização social que não oferece condições efetivas para um atendimento de qualidade para todos. Isso, porém, não significa negar as possibilidades de uma formação pedagógica pensada nessa direção: ao reconhecer seus limites, queremos acentuar, também, suas contribuições, especialmente como espaço de interpretação da realidade social que tem urgência de ser transformada e como processo contínuo que não se esgota na oferta deste Curso.



Conheça, a seguir, a relação das instituições parceiras que aceitaram este enorme desafio:

Região Norte

Acre/AC

- Universidade Federal do Acre – UFAC

Amapá/AP

- Universidade Federal do Amapá – UFAP

Amazonas/AM

- Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Pará/PA

- Universidade Federal do Pará – UFPA

Rondônia/RO

- Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Região Nordeste

Alagoas/AL

- Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Bahia/BA

- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

- Universidade Federal da Bahia – UFBA

Ceará/CE

- Universidade Estadual do Ceará – UECE

- Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA

- Universidade Federal do Ceará – UFC

Maranhão/MA

- Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Paraíba/PB

- Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Pernambuco/PE

- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

- Universidade de Pernambuco – UPE

Piauí/PI

- Universidade Federal do Piauí – UFPI

Rio Grande do Norte/RN

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Sergipe/SE

- Universidade Federal de Sergipe – UFSE

Região Centro-Oeste

Brasília/DF

- Universidade de Brasília – UnB

Goiás/GO (com cobertura ao Estado de Tocantins)

- Universidade Federal de Goiás – UFG

Mato Grosso/MT

- Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

Mato Grosso do Sul/MS

- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Região Sudeste

Espírito Santo/ES

- Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Minas Gerais/MG

- Instituto de Ciências Sociais e Humanas – INCISOH
- Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE
- Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM
- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Prof. José Augusto Vieira” – FAFIMA
- Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
- Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
- Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Rio de Janeiro/RJ

- Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em parceria com a Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO
- Universidade Federal Fluminense – UFF

São Paulo/SP

- Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas
- Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto – USP/RP
- Universidade de São Paulo – São Paulo – USP/SP
- Universidade Estadual Paulista de Botucatu – UNESP

Região Sul

Paraná/PR

- Universidade Estadual de Londrina – UEL
- Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Universidade Federal do Paraná – UFPR

Rio Grande do Sul/RS

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
- Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Santa Catarina/SC

- Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
- Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (Rede composta pela Unesc, Uniplac, Univali e Unc)

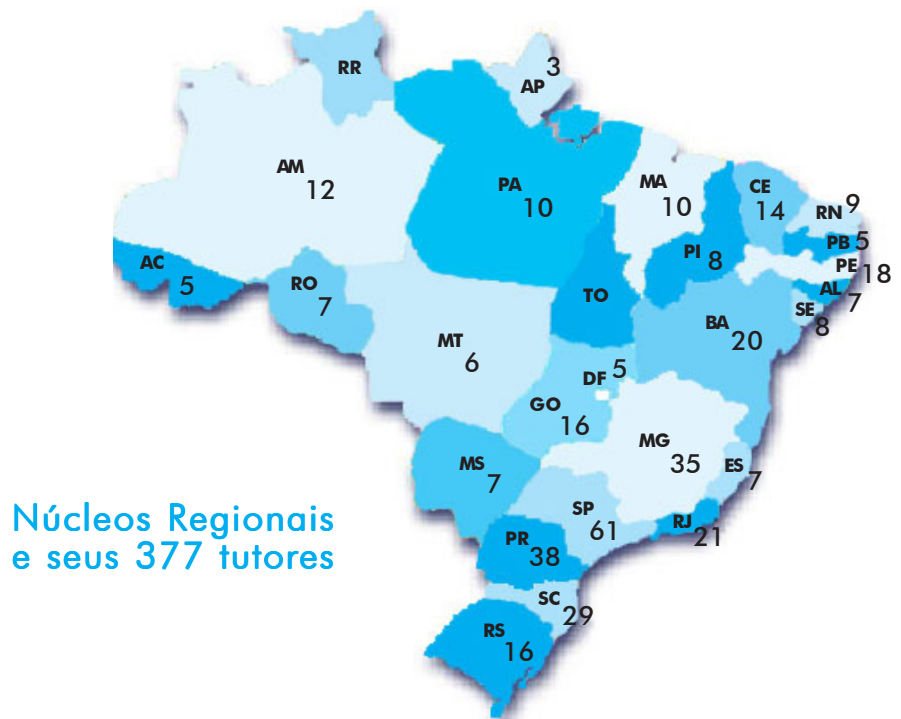
Com todas essas instituições, com trajetórias tão diferentes, guardando especificidades que precisam ser respeitadas, a Coordenação Nacional da Formação Pedagógica do PROFAE e a Coordenação Nacional do Curso de Formação Pedagógica do Programa de Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ procuram garantir as bases de uma efetiva parceria.



Para nós, uma efetiva parceria é pautada no diálogo, traduzindo-se no **compartilhar de objetivos e metas**, nos compromissos assumidos e na qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Isso diz respeito, intensamente, ao trabalho da tutoria.

A gestão do processo pedagógico do Curso tem mostrado a cada NAD as melhores alternativas locais, para as quais a sua autonomia técnica e política, de que vamos falar ao longo deste Livro, é fundamental. Nesse sentido, já surgiram alternativas próprias aos NAD, que expressam a riqueza de quem tomou, como parceiro, o compromisso de avançar na busca de melhores resultados, assegurando o que é lhe próprio mas, também, aquilo de que, universalmente, não se abre mão na proposta.

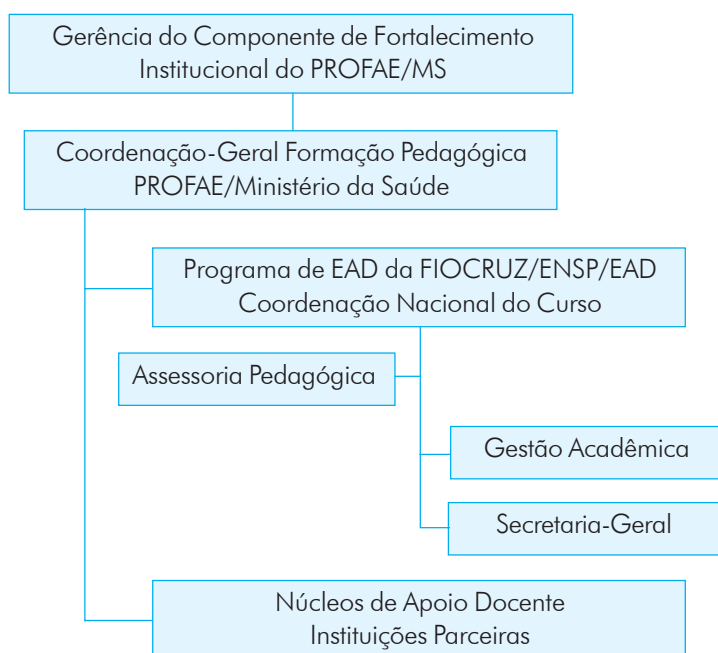
Veja, a seguir, a distribuição de tutores no País, professores das áreas de Saúde e de Educação que, assim como você, participam neste momento do Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem*.



Fonte: PROFAE/FIOCRUZ/EAD, dez. 2002.

3. Estrutura e organização da formação pedagógica

O NAD, como você sabe, é o Núcleo de Apoio Docente do qual você também faz parte. As ações a serem desenvolvidas constam do convênio e do contrato celebrados entre a sua Instituição e a FIOCRUZ e a UNESCO. Veja no organograma a seguir como os diferentes parceiros se articulam e se organizam para a realização das atividades previstas.



A aparente simplicidade dessa estrutura se desfaz quando consideramos o número de parceiros, as diferentes realidades e os procedimentos rigorosos que envolvem o funcionamento de um curso nessas dimensões, razões pelas quais a estrutura descentralizada de realização e o fortalecimento político, técnico-pedagógico e administrativo dos NAD constituem a possibilidade efetiva de atendimento, com qualidade, a um número tão expressivo de alunos.



Procure conhecer os termos do convênio e do contrato assinados por sua Instituição com a FIOCRUZ e a UNESCO.

A Gestão Acadêmica tem como competência assegurar as diretrizes e os procedimentos previstos no Projeto. Realiza o acompanhamento da avaliação dos alunos, mediante as notas lançadas no site, e dos casos de evasão; processa a certificação dos concluintes ao final do Curso. O NAD garante a estrutura acadêmica e pedagógica, descentralizada, de apoio ao aluno. Você encontra a relação completa dos NAD, seus endereços e coordenadores, no site www.ead.fiocruz.br/profae.

4. Primeiros resultados e lições da prática

Apesar de não dispormos, ainda, das conclusões finais do processo de avaliação das turmas iniciais do Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem*, o acompanhamento realizado pelos NAD e, também, pela Coordenação do Curso já permite identificar, nos resultados alcançados, alguns acertos e erros, especialmente no que diz respeito ao percurso do aluno.

Conseguimos, nas turmas iniciais, índices importantes. Dos alunos que efetivamente iniciaram o Curso, 72% o concluíram com aprovação. Pouco mais de 27% o abandonaram ou desistiram dele formalmente e menos de 1% não o concluiu por insuficiência de conceito.

Entre as razões apontadas pelos que não concluíram o Curso estão: problemas pessoais e na família, falta de tempo para estudar e desinteresse decorrente não só da dificuldade encontrada em face da natureza dos conteúdos, mas especialmente em razão da não permanência na atividade docente nas escolas de educação profissional em saúde, que mantêm professores responsáveis por apenas uma determinada disciplina de uma determinada turma.

Os resultados de qualquer proposta pedagógica traduzem as condições do contexto em que ela se desenvolve. No caso do Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na área de Saúde: Enfermagem*, precisamos considerar suas especificidades. Entre elas, o fato de o curso ser gratuito para os alunos e condição para assumir a docência das turmas PROF AE, o que, em tese, deveria assegurar uma evasão residual. Mas essa análise só começa a fazer sentido quando consideramos quem são nossos alunos-docentes, com seus múltiplos empregos, pouco tempo para estudar e, em geral, vínculo frágil e pouco duradouro com as escolas de educação profissional. Se deixamos de analisar essa realidade, em suas várias dimensões, perdemos qualquer possibilidade de qualificar nossas estratégias e decisões pedagógicas durante o curso.

É, portanto, considerando essa realidade que devemos refletir a respeito de algumas questões que a prática da formação pedagógica no contexto do PROF AE tem nos indicado, incluindo a evasão nas turmas iniciais:

- Tutores e alunos foram praticamente unânimes em avaliar os módulos iniciais e finais como difíceis, apesar de importantes, o que definiu a necessidade de revisão global do material, buscando-se, na 2ª edição, sem perda da reconhecida qualidade, tornar mais simples certos conteúdos e propostas de atividades a serem desenvolvidas, além da sua atualização.
- De início, em alguns NAD e, ao final, em todos, registrou-se que os alunos, espontaneamente, foram criando grupos de estudo/discussão, experiência que se mostrou extremamente positiva para eles, inclusive pelo estímulo de prosseguirem juntos até o Trabalho de Conclusão do Curso.
- Em um mesmo NAD e entre os NAD houve diferenças no que diz respeito à evasão de alunos. Alguns tutores perderam mais alunos do que outros e os próprios alunos perceberam e mencionaram a atuação diferenciada da tutoria. Em face desses dados, estudos precisam ser realizados com vistas a

conhecer mais profundamente a contribuição que o “modo de ser tutor” tem para a permanência dos alunos no Curso. De todo modo, nas sondagens de opinião sobre a proposta, quando consultados sobre o que é um bom tutor, alunos que concluíram o Curso expressam a atenção às necessidades dos alunos, a disponibilidade e flexibilidade de atendimento nos horários previamente determinados, o estímulo aos alunos, a rapidez no retorno das atividades encaminhadas, sinalizando que o modo de exercer a tutoria pode contribuir para reduzir a evasão.

- Muitos dos alunos que desistiram do Curso, quando convidados a retornar aos estudos, a ingressar em turmas especiais para concluí-lo, assinalaram efetivo interesse.

De modo geral, a análise dos dados preliminares referentes às primeiras turmas mostra resultados muito positivos na opinião dos alunos que concluíram os onze módulos.

O Curso estimula mudanças em várias dimensões

Pensar que um processo de formação pedagógica repercute apenas sobre o trabalho de sala de aula é uma idéia equivocada, como os depoimentos, a seguir, parecem indicar:

Nossa responsabilidade como formadores é muito grande. A humanização da assistência, o respeito pelo outro... Nunca nos sentimos tão sensibilizados como neste momento (Aluna-enfermeira, BA, 2002).

Vejo minha transformação enquanto educadora-enfermeira inclusive transformando a relação com meus pacientes e suas famílias. A gente conseguiu avançar no serviço (Aluna-enfermeira, ES, 2002).

Precisamos é criar grupos de reflexão para ampliar nossos conhecimentos, desenvolver mais interação com a comunidade. Este Curso nos faz refletir sobre esta responsabilidade de sair dos muros da escola (Aluna-enfermeira, RJ, 2002).

Os próprios alunos se surpreendem com os resultados

Este depoimento de uma aluna-enfermeira residente no interior de Minas Gerais atesta a percepção de um olhar diferente sobre a prática pedagógica a partir do Curso:

Em que planeta eu estava?

Se fosse possível fotografar as mudanças em nossas concepções e conhecimentos seria como aquelas propagandas de dietas milagrosas, onde se mostra a foto de uma pessoa antes da dieta e depois. É assim que me sinto. Quanta mudança,



quanta transformação! Só que não foi uma dieta, mas um Curso de Formação Pedagógica a distância. Tudo o que aprendi e apreendi foi muito importante, mas o desnaturalizar o olhar de todas as construções que já chegam prontas para nós educadores e profissionais de saúde, esse foi o grande marco! E me pergunto, como pude atuar nas áreas de saúde e de educação sem saber de tudo que sei agora? Em que planeta eu estava? Acho que meu olhar naturalizava tudo, conseguia apenas perceber a pequena parte que me cabia saber. (...) Parece que dar aula (não só no curso de auxiliar de enfermagem, mas como professora de biologia) passou a ter um significado muito profundo. (...) Parece que a realidade se tornou enorme e amedrontadora, mas nem por isso dá vontade de fugir, mas ao contrário, aumenta a coragem, porque aumentou também o conhecimento. (...) (2002)

O Curso estimula a reflexão crítica dos alunos sobre suas trajetórias, condição necessária a quem quer transformar em educação e em saúde

O depoimento de uma aluna do Rio Grande do Norte, no início do curso, ainda marcado pela dúvida e, ao mesmo tempo, pela percepção daquilo que é necessário mudar, mostra que a compreensão da importância dos conteúdos tratados nem sempre ocorre de forma imediata, em virtude da “maneira de fazer” mais comum em Enfermagem:

*Sem nenhum propósito de produzir um texto acadêmico, quero iniciar este resumo com algumas palavras, embaladas na saudade de um tempo, que só hoje tenho esta certeza, contribuiu decisivamente na direção que a minha vida profissional tomou. Reporto-me ao Projeto Larga Escala que, a despeito de todas as críticas, alavancou, dentre outros, um processo de mudança na preparação do enfermeiro para a ação educativa dentro dos serviços. Para muitas de nós bastava ensinar como realizar os tantos procedimentos que o fazer assistência exigia, sem a preocupação de integrar o pensar ao fazer. (...) O desafio era envolver e conquistar um grupo de profissionais, cuja prática se pautava no autoritarismo de sua posição na equipe (chefe), nos seus horários, suas aulas e muito menos na aprendizagem do aluno/trabalhador, e que, na minha visão, se constituía no maior embate, pois aí residia a resistência da maioria dos profissionais enfermeiros. **Hoje, ao iniciar este Curso, percebo que o trefismo que nos envolve, mesmo nas ações educativas, nos distancia dos processos formais, residindo aí, penso eu, a minha dificuldade em sintetizar ou expressar minhas idéias (...)** Não sei se conseguirei cumprir os objetivos propostos, mesmo assim já vale o fato de parar e refletir sobre a minha trajetória de educadora que acredito ser (2001).*

Os resultados do Curso são valorizados pelos alunos

Minha escola tem professores que participam deste Curso, uns que só têm uma capacitação, e outros que não participam de nada. A gente vê a diferença, no caso de quem faz o Curso (Aluna-enfermeira, PR, 2002).

Como foi importante colocar a mão no projeto político-pedagógico da minha escola. A gente dá aula e nem sabe que ele existe (Aluna-enfermeira, CE, 2002).

O material do Curso, no seu conjunto, foi aprovado pelos alunos

Dos 1.264 alunos aprovados nas primeiras turmas, cerca de 290 responderam à consulta feita pela Coordenação Nacional do Curso. Dentre os resultados globais dessa consulta, destacamos as notas conferidas ao conjunto do material didático, apesar das dificuldades relatadas: cerca de 60% indicaram notas 9 e 10; 40% indicaram 7 e 8.

Quando perguntamos sobre a contribuição das atividades propostas nos módulos, 88% dos alunos responderam positivamente.

Sobre a forma de estudar durante o Curso

Acesso à Internet para comunicação e outras pesquisas

72% dos alunos ouvidos (a maioria de fora das capitais) têm hoje acesso à Internet, o que mostra uma ampliação significativa em relação ao início do Curso – agosto de 2000 –, quando apenas uma minoria tinha acesso a esse recurso.

Horários e dias em que mais estudam

68% responderam que estudam tanto durante o dia como à noite, especialmente nos finais de semana, o que traz implicações para o trabalho da tutoria em termos da concentração de atividades a serem corrigidas em determinados dias da semana e da disponibilidade de horários de atendimento adequados à procura dos alunos para apoio.

Destacamos, ainda, três dados decorrentes dessa consulta e que nos indicaram algumas ações, entre elas a atualização do material didático, cuja segunda edição você está recebendo agora:

- As maiores dificuldades dos alunos encontram-se especialmente nos conteúdos de base filosófica e histórica, ausentes, muitas vezes, na sua formação acadêmica, mas **indispensáveis para se transitar com consistência e de forma crítico-reflexiva na área de educação**. É nessas circunstâncias que a contribuição dos tutores se faz mais necessária, apoiando o aluno a compreender o sentido desses conteúdos para a sua prática como docente.
- Nem todas as atividades de avaliação propostas na primeira edição estavam claras o suficiente para que fossem bem realizadas, apresentando-se a necessidade de sua reorientação em alguns módulos. Na segunda edição, em todos os módulos dos dois primeiros núcleos foram introduzidas três ou quatro opções de atividades de avaliação final, com nível de complexidade semelhante e igual intenção de avaliação formativa, **cabendo ao aluno escolher** aquela com que mais se identifica.



Sendo ou não “tutor de primeira viagem”, sugerimos aqui a reflexão a respeito desses resultados junto com os demais tutores do seu NAD. Que desafios eles trazem para o conjunto da tutoria?

Alonso e Preti mencionam resultados da Universidade por Correspondência da Coreia, da Open University britânica, da Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, da Universidad Nacional Abierta de Venezuela. O artigo, na íntegra, está disponível na biblioteca do [site](#) do Curso.

- Os alunos relataram, com acentuada frequência, dificuldade de acesso ao projeto pedagógico da própria escola, revelando que, na área de educação profissional em saúde, como em boa parte das escolas de forma geral, tais projetos foram elaborados sem participação efetiva dos docentes e alunos, tal como a LDB indica. A contribuição dos NAD na intermediação junto às escolas e o apoio das AR têm sido de fundamental importância. Diante dessas constatações se ampliam ainda mais nossos desafios.

Como você pode notar, apesar das dificuldades, os primeiros resultados são animadores, graças, também, ao indiscutível empenho das universidades parceiras, contribuindo para que o desenho inicial do Curso pudesse ganhar novos contornos. Esse resultado poderia ser ainda melhor, considerada as reais possibilidades de estudo da maioria de nossos alunos-docentes? Acreditamos que sim.

A construção da segunda edição do material é uma das estratégias nacionais para isso, assim como a redução do número de alunos por tutor. Os próprios NAD pioneiros avaliaram sua experiência e construíram várias estratégias próprias para o trabalho com os novos grupos de alunos.

Comparar resultados de propostas de formação (sejam ou não na modalidade de EAD) não é procedimento simples. Primeiro, pela diversidade de concepções, finalidades, públicos, princípios, objetivos, estratégias didáticas e de implementação e avaliação, além de, no caso das propostas que adotam a modalidade de EAD, mídias e mediações pedagógicas próprias a cada uma delas. Depois, porque acreditamos que os resultados de cada proposta precisam ser observados na realidade em estão inseridos e em função dos referenciais que lhe são peculiares.

Ao mesmo tempo, entretanto, quando focalizamos nosso olhar sobre a especificidade da modalidade adotada neste Curso, observamos entre as questões frequentemente mencionadas nos relatos de experiências em EAD uma questão que a nós também preocupa: a evasão de alunos.

Alonso e Preti (s.d.) têm contribuições nessa área, relatando alguns resultados do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica que integra a política de trabalho do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, dirigido a professores das séries iniciais da educação básica.

Os autores, analisando outras experiências com o uso da EAD, concluem que o curso oferecido pela UFMT, em 1996, teve índices extremamente baixos de evasão: em torno de 6,5%, considerados os alunos que efetivamente iniciaram o curso. Ressaltam eles que os dados referem-se a um projeto experimental, cercado de cuidados naquela ocasião. De qualquer forma, são resultados muito positivos quando comparados a experiências internacionais na área de EAD, cujos índices de evasão são bem maiores.

A experiência da UFMT mostra, também, alternativas que nos parecem acertadas. Dizem esses autores:

Quando verificamos que havia uma incidência enorme de refazer avaliações, suspendemos as atividades do Curso e discutimos com os alunos quais eram os objetivos do mesmo, a modalidade de EAD e, sobretudo, qual

*era o sentido de um curso em nível de terceiro grau e suas implicações de estudo. Reformulamos o modelo de orientação acadêmica, objetivando um contato do orientador(tutor) com o aluno e instauramos o **Colegiado do Curso**, como instância de deliberação de encaminhamentos, com representação dos alunos (p.201).*

O Colegiado com representação discente parece ser elemento extremamente importante para o sucesso desse e de qualquer outro curso pautado em bases democráticas e que enfatizem espaços permanentes de participação dos alunos. A idéia pode e deve ser aproveitada pelos NAD.

Convidamos você a atuar intensamente nesses espaços de construção. Para tanto, será indispensável conhecer bem a proposta do Curso e os desafios da realidade em que ele está se concretizando. Fazer este estudo junto aos demais tutores do seu NAD será muito mais proveitoso para todos.

No item III deste Livro, é exatamente isso que procuraremos fazer: apoiá-lo(la) na compreensão do contexto em que o Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem* acontece, lembrando que a questão da formação docente é, hoje, uma das áreas que concentra maior produção entre os educadores. Atuar nesse campo requer **não desprezar o conhecimento nele produzido**.

No Brasil, a produção dos alunos dos cursos de pós-graduação em Educação dobrou entre 1990 e 1996, com ênfase na formação inicial de professores. Entre os temas emergentes estão a educação ambiental, educação e saúde, educação sexual e drogatização. Entre os “aspectos silenciados”, a formação política do professor, suas condições de trabalho e **a educação a distância**, o que reforça a importância de ações articuladas com as equipes dos cursos de Pedagogia/Licenciatura em cada Estado, a fim de ampliar os espaços de reflexão conjunta para a formação de formadores de educação profissional (André, 2002).

Parte dessa produção encontra-se, também, na Internet, contribuindo para isso dois periódicos de peso na área de Educação: *Cadernos CEDES* e *Educação & Sociedade*, ambos disponíveis no endereço <http://www.scielo.br/>.

Na biblioteca do *site* do Curso você poderá ler e imprimir alguns artigos sobre o tema. Recomendamos, prioritariamente, a leitura do artigo *A profissão docente em tempos de mudança*, do Professor Antonio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, Portugal, uma das referências na área, inclusive aqui no Brasil.

Se você desejar acompanhar, de perto, os movimentos dos educadores em torno da questão da formação docente, **inclusive as preocupações em torno dos processos formativos a distância**, visite também o *site* da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>.



Vale uma consulta no banco de teses e dissertações de sua Instituição ou de Universidades do seu Estado.

Veja, ainda, as produções do GT8 – Formação de Professores – no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): www.anped.org.br .



Contextualizando a formação pedagógica em educação profissional em Saúde/ Enfermagem

1. Sonhos, projetos e desafios

A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta.

Paulo Freire

Não foi sem motivo que escolhemos Paulo Freire para iniciar esta nossa conversa sobre desafios da formação pedagógica em educação profissional na área de Enfermagem. Como ele, **sem ilusões**, acreditamos que, a partir da realidade concreta, é possível transformar sonhos em projetos pelos quais devemos lutar.

Quem atua na área de Enfermagem sabe que, como bem assinala Cocco (1999), a década de 1980 foi peculiar, em virtude do movimento político/ideológico interno à saúde, gestado desde a década de 1970, centrado no debate sobre a construção de um sistema único cujo funcionamento pleno depende, entre várias outras condições, de equipes qualificadas mediante políticas permanentes de formação.

Do ponto de vista de quem trabalha em saúde, formação significa também valorização como profissional e como pessoa humana; no caso dos auxiliares, excluídos social, cultural e economicamente, o resgate de uma dívida antiga, que, ao longo dos anos, foi se naturalizando e escondendo uma forma de desvalorizar tanto esses trabalhadores como o seu próprio trabalho.



A simplicidade e a “boniteza” (como ele dizia) das idéias de Paulo Freire fazem desse autor um dos mais referenciados neste Curso. Se você tem pouca aproximação com a vasta obra desse educador, será necessário ampliá-la. Um bom começo é o livro *Pedagogia do oprimido*. Sua última obra foi *Pedagogia da indignação*.

Se desejar fazer aqui uma pequena parada para refletir a respeito da educação como prática social, sugerimos a leitura do **Módulo 1**.

Para aprofundar o tema, sugerimos a leitura de alguns destes textos:

■ *Globalização e crise da mobilidade social no Brasil*, de Márcio Pochmann;

■ *Metamorfoses no mundo do trabalho*, de Ricardo Antunes;

■ *As tensões da Modernidade*, de Boaventura de Souza Santos;

■ *Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações*, de José Reis e Marília Pires.

Os textos estão disponíveis na biblioteca do site do Curso.

Você tem participado de discussões sobre a formação em Enfermagem? Tem artigos ou textos sobre esse tema que poderiam ser disponibilizados para todos, na biblioteca do site? Mande a sua contribuição!

No **Módulo 1** você encontra subsídios para entender as influências do positivismo na Educação.

A profissionalização dos atendentes de Enfermagem é proposta antiga da categoria de Enfermagem, alvo de algumas iniciativas anteriores, muitas vezes interrompidas prematuramente, razão pela qual compreendemos que o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE, como política governamental na área de formação de recursos humanos para a saúde, é, antes de mais nada, resultado das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e pelas representações dos profissionais, em especial da Enfermagem.

Se a qualificação dos trabalhadores da área é necessidade reconhecida, a formação pedagógica do enfermeiro que é também docente, nem sempre o foi. Tal formação tem sido pouco valorizada, prevalecendo na prática docente aspectos técnico-científicos descolados da realidade social e das discussões pedagógicas inerentes à complexidade de sua ação, compreendida como **prática social**. Mesmo a licenciatura na área de Enfermagem, criada em 1969, habilitando para o exercício do magistério de nível técnico, por vezes deixou em segundo plano, como bem sabemos, a dimensão pedagógica que, na verdade, seria sua essência.

Pensar em formação pedagógica como prioridade para quem ensina na área de Enfermagem, sem considerar as condições históricas e materiais em que estão inseridas as práticas de formação e os atores nela envolvidos, provavelmente trará avanços pouco significativos.

Essa formação, como **prática social** que é, insere-se em um contexto de profundas mudanças, especialmente para quem vive do trabalho. Imbricada, como as demais práticas sociais, na crise *socioeconômica, teórica e ético-política* da sociedade (Frigotto, 2001), que também se reflete na saúde, a formação docente exige que a situemos nesta etapa de expansão do desemprego estrutural e do aumento do trabalho precário.

Assim, uma proposta de formação, inclusive a deste Curso, *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem*, na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais, não se dá no abstrato, porque está destinada a profissionais que, como os trabalhadores que vivem de seu trabalho, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas.

É desses profissionais e dessa realidade social, na qual estamos todos inseridos, que estamos falando. E é na sua complexidade e nas suas contradições que atuamos, reconhecendo, no que diz respeito aos processos formativos, possibilidades e limites e, especialmente, que novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento estão sendo exigidas para superar a aprendizagem do “como fazer” em Enfermagem.

Entretanto, não tem sido essa a tradição dos processos formativos, inclusive na área da Saúde, como você bem sabe. Como em tantas outras áreas, a formação em Enfermagem tem a marca da racionalidade técnica, de inspiração positivista, voltada, em geral, para o preparo de profissionais aptos a solucionar problemas essencialmente instrumentais, por meio da técnica.

Além disso, o modelo de “escola/empresa”, característico da ênfase tecnicista das últimas décadas, voltado para assegurar o “bom produto”, de

forma sistêmica, acabou restringindo espaços e a autonomia dos professores. O resultado, você também já conhece, como professor: o reforço da divisão de trabalho no processo de ensinar, hierarquizando-o e, ainda, moldando os processos formativos à sua semelhança.

A realidade de quem é professor é complexa e os desafios dos processos formativos são também enormes. Reconhecê-los, assim como aquilo que os determina, é um primeiro passo na construção dos projetos pelos quais se sonha, lembrando mais uma vez Paulo Freire. Um segundo é, certamente, refletir sobre velhas certezas, no que diz respeito a ensinar e a aprender em Enfermagem, substituindo a rigidez característica da nossa formação pela disposição de, **sem perder o rigor necessário**, lidar com os desafios que uma proposta como esta impõe, exigindo de todos nós e também de você, tutor, participação intensa como **sujeito**, e não como espectador, de uma ação pedagógica e política inovadora.

Apoiar o aluno no processo de “ler o mundo”, com base em referências mais amplas das que as já conhecidas por ele na área de educação profissional em Enfermagem, pautadas na realidade social em que vivemos, é com certeza sua grande contribuição neste sonho. Para participar deste desafio é preciso:

- reconhecer, primeiramente, que o campo da Educação tem sua complexidade própria e que a profundidade do indispensável apoio oferecido por você ao aluno depende da sua disposição em também **avançar na reflexão sobre esses conteúdos** e suas relações com o campo da Enfermagem. Em outras palavras, você não poderá apoiar efetivamente seu aluno se não “mergulhar” nos conteúdos do Curso;
- orientar os alunos, antes de iniciar o estudo dos módulos, sobre as possibilidades que terão de **ampliar a forma de ver e agir em saúde e educação**, sendo, para isso, necessário, a cada leitura, refletir criticamente acerca da prática em saúde, de modo a garantir o movimento entre *o fazer e o pensar sobre o fazer*;
- estimular os alunos a articular situações do dia-a-dia, hábitos profissionais, valores e idéias contidas nas práticas de saúde e educação, incluindo as propostas de qualificação de auxiliares e técnicos, com o discurso teórico, de forma a dar-lhes sentido concreto, capaz de **transformar a sua prática docente**, já que a teoria pela teoria não traz avanços;
- apoiar os alunos na compreensão daquilo que **determina historicamente as práticas sociais de saúde e de educação**, sua complexidade, heterogeneidade e fragmentação, com base na experiência que eles conhecem e vivem como docentes e enfermeiros, o que vai exigir de você, tutor, uma intensa aproximação à realidade vivida por eles nas escolas e nos serviços;



Na sua opinião, por que essa rigidez acontece?

Você tem tido oportunidade de pensar sobre a sua maneira de ser professor?

- **vivenciar**, como tutor, na relação com cada aluno, **as mesmas práticas que esperamos que os alunos-docentes desenvolvam** junto aos seus alunos-auxiliares. Para tanto, será preciso, mais ainda do que nas experiências presenciais, ter o diálogo e o respeito às diferenças como referenciais de ação.

2. Formação docente: do que estamos falando?

2.1. Os cenários e as propostas

A proposta deste Curso pauta-se na visão de que em educação e em saúde não há neutralidade possível. Entendemos que a nossa sociedade exclui, historicamente, a maior parte dos brasileiros das decisões políticas, do acesso aos direitos básicos de cidadania formalmente garantidos (entre eles, saúde e educação) e dos benefícios da modernização e do progresso econômico. Por isso mesmo, defendemos a construção de uma sociedade menos excludente e mais democrática.

As desigualdades nas sociedades modernas têm como pressuposto uma natureza humana sem história, sem exclusão, em que todos os seres humanos, individualmente, herdamos, de forma natural, possibilidades de serem iguais em função de sua vontade própria, de seu comportamento individual, de seu empenho pessoal. Mantém-se, formalmente, uma “igualdade” que desconsidera os indivíduos como histórica e materialmente desiguais.

Essa visão de *igualdade sem história* (Frigotto, 2000) está presente de forma intensa nos hábitos de professores e enfermeiros, e da sociedade de forma geral. É ela, por exemplo, que nos faz, em nome de uma suposta igualdade de oportunidades para todos, deixar de considerar, nos diferentes níveis de ensino, a heterogeneidade dos alunos; que nos torna inflexíveis e que move nossos processos avaliativos em direção à classificação e à punição pela nota, devendo os alunos ser recompensados pelo seu esforço pessoal. Esquecemos, com isso, que nem todos tiveram acesso aos mesmos processos formativos, aos bens culturais que a sociedade produziu e, ainda, que isso não foi casual.

Nesse cenário, o debate em torno da formação docente se confunde com a própria discussão sobre a educação, em cada momento da sociedade, para o qual correspondem propostas educativas e perfis docentes capazes de atender ao seu “projeto”.

Dessa forma, modelos de qualificação, paradigmas de formação, como vimos, não são construções abstratas, nem desvinculadas da realidade social em que se vive, já que as demandas de formação se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, cenário, portanto, a ser considerado quando se procura refletir, de forma crítica, por que se faz e como se faz em formação docente.

Não é diferente com os atuais modelos de formação profissional e de formação docente. A *pedagogia das competências*, por exemplo, tão falada em tempos de globalização, tem sua origem no setor empresarial. Não é, portanto, uma formulação apenas pedagógica, descomprometida e neutra. Surge para atender a um novo projeto de sociedade (que vem aprofundando a

desigualdade), às mudanças no processo produtivo, como veremos adiante, racionalizando e otimizando a força de trabalho em face das novas demandas.

Não é esta, entretanto, a perspectiva deste curso. Consideramos que cada aluno-enfermeiro-docente tem uma história de vida diferente, com acesso diferenciado e desigual ao conhecimento produzido, integrando um coletivo de profissionais que, por sua vez, também tem uma história construída e que não pode ser “varrida para debaixo do tapete”. É exatamente **do lugar em que cada um se encontra, nesse contexto, que queremos partir para chegar aos objetivos traçados.**

Com isso estamos querendo dizer que, para nós, **o ser humano é a medida de todas as coisas**, incluindo-se, aí, as práticas em saúde e educação. Nessa direção, o que referencia nossas escolhas no Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem* é a busca de uma sociedade mais igualitária, solidária, em que ciência, técnica e educação possam estar a serviço de todos. Uma educação, enfim, voltada para a formação de sujeitos autônomos e **protagonistas da emancipação humana** (Frigotto, 2002).

2.2. “Professores profissionais” e formação docente

Nossa opção, como você viu, volta-se para a formação crítica e reflexiva de professores. Ela não é casual e considera que, assim como no caso da profissão de enfermeiro, há história na profissão docente e na sua formação.

A institucionalização da formação docente é relativamente recente em todo o mundo e ocorre quando o Estado toma para si a proteção do indivíduo, sob múltiplas dimensões e de forma sistemática, incluindo-se, aí, a escolarização das crianças.

No Brasil, esse processo é visível essencialmente a partir do século XIX, quando são criadas as primeiras escolas normais (masculinas, inicialmente), instituídas por um Estado que, ao mesmo tempo, no contexto de uma sociedade conservadora, adota mecanismos de conformação e controle da profissão docente, como, por exemplo, a seleção por concursos, a inspeção e a vigilância (Villela, 2000).

A questão da autonomia docente, ou de sua perda, não é uma unanimidade entre os educadores. Há quem defenda que os professores, diferentemente de outros trabalhadores, continuam tendo autonomia porque a natureza de seu trabalho é diferenciada, visto que sua ação se realiza com seres humanos (Basso, 1998).

Michael Apple (1995), entretanto, ao discutir a proletarianização e a profissionalização dos trabalhadores da área educacional, analisa as restrições à sua autonomia como reflexo de uma extrema racionalização do ensino, cujo



Protagonista vem do grego *protagonistés* e quer dizer o que está mais à frente, o que combate na primeira fileira, o mais distinto, o que tem o principal papel. Discuta com os demais tutores sobre as possibilidades de vocês como protagonistas neste Curso.

Michael W. Apple, educador crítico que conviveu com Paulo Freire, é professor na Universidade de Wisconsin-Madison, EUA.

Você acha possível observar a proletarização da força de trabalho médica a partir de sua feminilização? Analise essa questão no seu grupo de tutoria.

Frederick W. Taylor (1856-1915), engenheiro, norte-americano. Leia sobre o taylorismo em um texto destacado adiante.

Henry Fayol (1841-1925), engenheiro francês, um dos principais representantes da chamada administração científica.

efeito se traduz na perda, pelo professor, do controle da totalidade de sua tarefa, deixando, portanto, de **exercer um trabalho autogovernado**. Observa, ainda, uma relação estreita entre o acesso de um número maior de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Historicamente, diz esse autor, os empregos femininos têm se prestado muito mais à *proletarização* do que os masculinos, sendo que as mulheres ocupam especialmente os postos de trabalho sobre os quais há maior controle e menor autonomia.

Apesar das diferentes formas de resistência empreendidas pelos professores, diz esse autor, da autonomia restrita do trabalho docente decorreriam a **rotinização, o isolamento dos colegas, a sua desqualificação intelectual**.

O ponto mais importante a assinalar é que, nessa perspectiva, existiria, em curso, um processo de racionalização e de regulação burocrática do ensino, em todos os níveis e áreas, no qual podemos identificar semelhanças com os modelos tecnicistas e fragmentados das décadas de 1960 e 1970.

Nas escolas de Enfermagem, por exemplo, tais modelos fizeram com que a atividade de ensinar priorizasse o conhecimento biomédico, acrescido de uma ênfase nas teorias administrativas inspiradas em **Taylor e Fayol**, valorizando ações de planejamento e supervisão do cuidado realizado por outras categorias, mais em torno das carências institucionais, como esclarece Waldow (2001), do que dos próprios usuários dos serviços de saúde.

Esses processos, contra os quais resistiram e resistem tanto os movimentos de renovação de educadores como os de enfermeiros inseridos na docência, paradoxalmente, para se instalarem e garantirem o controle sobre a atividade dos professores, precisam da colaboração dos mesmos. E por que muitos professores aderem a propostas que visam ao seu próprio controle?

José Contreras (2002), professor da Universidade de Barcelona, Espanha, nos dá uma boa pista para entender essa aparente contradição. No contexto das reformas e mudanças educacionais propostas pelo Estado em todos os níveis e, também, na formação de professores, nos últimos anos, esta adesão se faria por meio de dois caminhos:

- pela identificação com os suportes teóricos das reformas educacionais implantadas na década de 90, que buscam sua legitimidade em referenciais também eleitos pelos setores mais inovadores, como é o caso da defesa do construtivismo em oposição às posições behavioristas comuns das décadas de 1960 e 1970;
- pela legitimação da autonomia local por meio dos projetos pedagógicos e planos curriculares das escolas, permitindo aos professores “intervir” no campo da concepção, sem que, necessariamente, tenham os meios para executar o que conceberam em virtude das restrições concretas que têm para tal (diretrizes gerais únicas, ausência de recursos capazes de garantir a autonomia nas instituições de ensino, avaliações padronizadas, etc.).

Se a formação docente está relacionada à própria história da institucionalização do ensino, os caminhos da profissionalização docente, por sua vez, também definiram, ao longo do tempo, hierarquias fortes entre os que trabalham na área. Com nitidez se percebem *status* diferenciados entre

professores universitários e especialistas, a quem cabe planejar a educação e os processos formativos, e a maioria dos professores, inclusive os de educação profissional de nível médio, cujos saberes são menos reconhecidos.

Nessa direção, vale a pena conhecer a análise que José Gimeno Sacristán (2002), professor na Universidade de Valencia, na Espanha, fez da questão, em 1996, durante exposição na 19ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, realizada em Caxambu, MG:

(...) Os professores trabalham enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos... Não é possível falar sobre professores porque entre minha pessoa e um professor de ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos. Isso é algo que não costuma acontecer com os militares, que não investigam sobre os coronéis, nem com o corpo médico, que não costuma investigar sobre os médicos. É algo que também não ocorre com os sacerdotes, que investigam sobre Deus e não sobre os sacerdotes. Isso implica um juízo muito crítico da minha parte sobre a investigação sobre o professorado. Suspeito que a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas (p.82-83).

Falar de formação docente, em uma perspectiva mais democrática, significa, para nós, reconhecer e analisar criticamente a existência dessas distinções e, para além disso, estar disposto e comprometido a ouvir, compartilhar as diferentes experiências de vida, trabalho e formação de quem é professor das escolas de educação profissional em saúde, reconhecendo a pluralidade que caracteriza o saber docente e as diferentes realidades das instituições escolares.

Trata-se, portanto, de compreender que a formação docente anterior ou atual dos nossos alunos compõe apenas parte do saber docente e que outros saberes, adquiridos de outras formas, também definem a prática pedagógica de cada professor. Entre esses saberes estão os adquiridos na formação profissional em Enfermagem, nos livros didáticos usados na escola, na sua experiência cotidiana na sala de aula, nas suas relações com outros professores, alunos e funcionários e, ainda, nos saberes pessoais construídos ao longo da vida.

Para conhecer a pluralidade do saber docente é preciso, antes de tudo, ouvir os seus alunos, pensar sobre as diferentes formas de ver a prática, a escola e as relações que acontecem dentro das instituições em que eles atuam.



José Contreras, assim como Antonio Nóvoa e José Gimeno Sacristán já estiveram no Brasil e estão bastante próximos aos educadores brasileiros.

Estamos, em Enfermagem, buscando conhecer o mundo com o olhar dos professores de educação profissional. Estamos habituados a ouvir o que eles têm a dizer?

Procure refletir sobre sua própria experiência como aluno de Enfermagem: o que marcou essencialmente sua formação?

2.3. Novas e velhas demandas de formação docente

O olhar crítico e reflexivo sobre este momento e sobre os efeitos na realidade em que a formação docente na área de Enfermagem está inserida são exigências para aqueles que com ela são comprometidos.

Questionar o “novo processo pedagógico” em curso é buscar caminhos alternativos. É compreender de que maneira, historicamente, a formação docente tem contribuído para os diferentes “projetos” da nossa sociedade. Igualmente, é refletir sobre uma intencionalidade educativa que, com base em outra ética, busca a qualidade social para muitos e não para poucos.

Neste Curso, os referenciais de compreensão das necessidades de saúde e de educação partem da ótica de quem trabalha. Isso nos obriga a mergulhar no cenário atual, considerando conhecimentos que não têm estado presentes em nossa formação. Esta, entretanto, é a chave para podermos, assim como nossos alunos, ampliar e avançar na compreensão das relações entre a educação, os processos formativos e a realidade social.

Se as tendências pedagógicas tradicionais, baseadas no rompimento da articulação entre o pensar e o fazer, marcadas por uma concepção positivista de ciência, serviam às necessidades da base **taylorista/fordista**, “suficientes” ao exercício das atribuições exigidas pelos processos técnicos de base rígida, a memorização de passos, procedimentos e técnicas eram os requisitos necessários ao fazer profissional.

Coerentemente com esse modelo, o perfil profissional do professor bem como a sua formação foram, então, secundarizados:

De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou contemplar o bacharelato, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. A falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor (Kuenzer, 1999, p.168).

Refletindo sobre os processos formativos destinados aos profissionais da área de Saúde, como no caso dos auxiliares, você pode identificar, com clareza, as questões que essa autora nos traz. Pense, por exemplo, no que se exigia para ser professor: o tipo de preparação, a maneira como esses processos aconteciam (e ainda acontecem em muitas escolas) e a que projeto de sociedade poderiam servir.

Para aprofundar a reflexão sobre a base taylorista/fordista, leia o texto a seguir:

O taylorismo

Os trabalhadores não são pagos para pensar, mas para executar

Taylor

Sistema de organização do trabalho, especialmente industrial, baseado na separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, na fragmentação e na especialização das tarefas, no controle de tempos e movimentos e na remuneração por desempenho. O taylorismo é uma estratégia patronal de gestão/organização do processo de trabalho. Conjugado à utilização de maquinaria, sua ênfase é no controle e na disciplina fabris, com vistas à eliminação da autonomia dos produtores diretos e do tempo ocioso como forma de se assegurarem aumentos na produtividade do trabalho. Os princípios de racionalização produtivista do trabalho foram sistematizados e desenvolvidos pelo engenheiro norte-americano F. W. Taylor (1856-1915): a) separação programada da concepção/planejamento das tarefas de execução; b) intensificação da divisão do trabalho em decorrência dos estudos dos tempos e movimentos. Cada tarefa corresponde a um posto de trabalho; c) controle dos tempos e movimentos, objetivando-se eliminar o tempo não dedicado às tarefas produtivas. Aplicados de maneira generalizada e intensiva até meados dos anos 70, os princípios do taylorismo permanecem como uma das principais estratégias patronais sob a alegação da inevitável divisão do trabalho.

Adaptado de Cattani, 1997.

O fordismo

Diferente do taylorismo, cuja essência está na intensificação do trabalho através da racionalização científica, o fordismo é uma estratégia mais abrangente, envolvendo extensa mecanização, linha de montagem e crescente divisão do trabalho. Hoje o termo está associado a um modelo de produção, articulando inovações técnicas e organizacionais, tendo em vista a produção e o consumo em massa. Como prática de gestão do processo de trabalho, caracteriza-se pela radical separação entre concepção e execução, sendo que esta é fragmentada e simplificada, exigindo, por sua vez, pouco tempo de formação aos trabalhadores nela envolvidos. O trabalho é monótono e repetitivo, parcelado, sendo seu ritmo e velocidade estabelecidos independentemente da vontade do trabalhador. Já o trabalho de concepção é altamente qualificado. No Brasil, o “fordismo realizou-se em termos precários, já que o desenvolvimento industrial verificou-se em contexto de exclusão de forte concentração de renda”, impossibilitando a criação de um consumo de massa e do estabelecimento do chamado “compromisso fordista”, pelo qual, em decorrência de negociação sindical, assegurava-se a elevação de renda dos trabalhadores.

Adaptado de Larangeira, 1997.



Henry Ford (1863-1947), engenheiro americano que deu início à fabricação de automóveis em série.

Como você caracterizaria a essência do processo de trabalho em saúde hoje?

Como a fragmentação, a divisão técnica do trabalho em saúde têm sido discutidas nos espaços formativos da sua Instituição? Já pensou nas possibilidades de articular os alunos deste Curso com os demais alunos da graduação e da pós-graduação em torno desse debate?

Que outros efeitos estão sendo percebidos, na sua realidade, decorrentes da precarização dos vínculos profissionais?

Acácia Zeneida Kuenzer é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná. Na biblioteca do site do Curso você encontra alguns de seus importantes artigos.

Nas últimas décadas, entretanto, há alterações no cenário mundial, *inaugurando novos* momentos históricos do modo de produção capitalista, anunciando mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais.

A mudança da base eletromecânica para a microeletrônica atinge os processos de trabalho e os trabalhadores, embora que as novas formas organizacionais flexíveis não sejam hegemônicas em toda a parte, assim como o *fordismo* também não o foi. De modo que, na atual conjuntura, podemos observar, ainda, o convívio de um modelo *fordista* eficiente e de sistemas de produção mais tradicionais.

Na área de saúde, esclarece Cocco (1999), existem momentos diversos de incorporação das novas tecnologias, sendo que os ajustes às novas demandas ocorrem posteriormente a outros setores como, por exemplo, o industrial. Mas acontecem, e no que diz respeito aos trabalhadores, esses ajustes são particularmente observados na “flexibilização” dos contratos, na precarização dos vínculos. A desvalorização da força de trabalho, aliás, tem sido a resposta instintiva dos capitalistas à perda dos lucros (Harvey, 2000).

No caso específico da docência em educação profissional, a falta de vínculos mais permanentes entre os docentes e as escolas dificulta que os professores reflitam de forma mais consistente sobre o trabalho desenvolvido, criem elos com a proposta da escola, enfim, que fortaleçam sua identidade e atuem como sujeitos na necessária transformação que a prática pedagógica em saúde exige.

Nesse quadro de mudanças no cenário mundial, que tipo de pedagogia, que perfil de professor e que modelo de formação docente vêm sendo propostos como novo paradigma?

Primeiramente, uma pedagogia alicerçada na idéia determinista de que as alterações no cenário mundial devem-se, apenas, às inovações tecnológicas, para as quais todos os trabalhadores têm de estar preparados a enfrentar. Idéia falsa, como vimos, já que as raízes da questão estão na racionalidade da organização capitalista. Depois, uma ênfase nos atributos individuais que cada trabalhador deve buscar visando à possibilidade de estar empregado. E, especialmente, uma subordinação dos processos formativos aos interesses do setor produtivo. Em resumo, reafirmando a ética individualista, uma pedagogia pautada na lógica da empresa capitalista e que transforma a educação em uma mercadoria a ser adquirida pelo consumidor que pretenda sobreviver em uma sociedade tão competitiva (Frigotto, 2002).

A reflexão que fizemos até aqui nos convida a explicitar **de que formação docente para a área de Enfermagem estamos falando?**

De uma formação que, mais rigorosa porque mais comprometida com uma formação sólida, como assinala Kuenzer (1999), contemple os seguintes eixos:

- **Contextual**, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- **Institucional**, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;

- **Teórico-prático**, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- **Ético**, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação (e da saúde), em relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- **Investigativo**, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação [e saúde] (p.175).

2.4. Por uma pedagogia crítica na formação docente em Enfermagem

À idéia de uma qualidade total para poucos, devemos contrapor, em todos os âmbitos, a idéia de uma qualidade social para todos.

Gaudencio Frigotto

A idéia de uma qualidade social para muitos traduz, com bastante clareza, o que entendemos por uma sociedade menos excludente, apesar de também compreendermos que as práticas pedagógicas e em saúde não podem ser responsabilizadas pela mudança das estruturas que determinam nossas desigualdades sociais. Por outro lado, reconhecemos que os profissionais dessas áreas, comprometidos com os interesses da maioria da população, podem, pela democratização do conhecimento e da assistência, contribuir efetivamente para a concretização dos direitos e das condições objetivas e necessárias às transformações efetivas na direção de uma qualidade social para todos.

Assim, com a certeza de que há limites, mas também possibilidades e, ainda, inspirados nas propostas de Henry Giroux (1999), defendemos, como base dos processos formativos em Enfermagem, a adoção de uma pedagogia crítica que, intencional e deliberadamente construída, rejeita a redução do ensino a uma preocupação estreitamente técnica e que subtrai, de sua discussão, questões centrais como as relações de poder, história, ética e auto-identidade.

Uma pedagogia crítica, entendida como construção histórica e cultural de um determinado tempo, espaço e contexto, também rejeita o conhecimento como algo acabado, o pragmatismo como meta, o discurso da neutralidade dos valores, tomando a realidade vivida da diferença como o campo no qual se colocam questões de teoria e prática (Giroux, 1999). Opõe-se, portanto, e de forma radical, às premissas e certezas que nos impedem de aceitar o que é imprevisível, incerto e conflituoso em matéria de prática pedagógica, de problematizar o que sustenta os discursos que legitimam as práticas sociais, inclusive as de saúde e educação.



Henry Giroux, um dos educadores críticos mais importantes da atualidade, manteve, com Paulo Freire, várias parcerias.

Paulo Freire destaca que as relações são reflexivas, conseqüentes, transcendentais e temporais, e que os contatos são reflexos, inconseqüentes, intrascendentais e atemporais.

A opção crítica que adotamos desaconselha, ainda, a redução do processo formativo à simples “capacitação”, como se os sujeitos fossem incapazes, ou não tivessem histórias e construções anteriores de onde precisamos partir. Nos faz considerar que, mais do que uma formação técnica, abordando as várias teorias da educação e os “sedutores” procedimentos pedagógicos, a formação docente deve ser mais ampla, dirigida ao homem, um ser de relações e não de contatos (Freire, 1983).

Como escolha, nos impõe a defesa de uma formação para pensar e agir criticamente e, também, nos indica a necessidade de ficarmos atentos aos riscos da simplificação/banalização de certos paradigmas de formação docente (como o de profissional reflexivo, que virou “moeda corrente” nas discussões da área, acabando por perder sentido e consistência, significando coisas muito diferentes).

Nessa direção, uma pedagogia crítica nos conduz a considerar que a capacidade de questionar é pressuposto da reflexão e que os saberes decorrentes da experiência dos professores são formadores de outros saberes, pois é na prática refletida, na indissociável relação entre teoria e prática, que o conhecimento é produzido. A reflexão, entretanto, não se reduz ao espaço da sala de aula. Implica pensar o sentido da própria ação docente, o papel exercido e as circunstâncias em que ocorrem as práticas pedagógicas e também as da saúde, bem como sobre aquilo que as determina. E, especialmente, significa transformar nossas ações.

Referimo-nos a uma pedagogia crítica que, integrando conteúdo e método, proporciona relações significativas entre o aluno e o conhecimento, de forma criativa e criadora; que considera a importância do método não como procedimento didático, mas como forma de se relacionar com o conhecimento, fruto da atividade humana, compreendida como práxis. Conhecimento que não é apenas racional, porque nele intervêm afetos e valores, percepções e intuições, que, embora fruto das experiências, inscrevem-se no âmbito das emoções, ou seja, no campo do sentido, do irracional (Kuenzer, 2000).

É no apoio ao aluno, nessa construção complexa mas necessária, que acreditamos estar a grande colaboração da tutoria. É no estímulo à leitura crítica dos textos dos módulos – elaborados por diferentes autores, que, por sua vez, também têm história pessoal e profissional, valores e intenções – que pode ser assegurada uma **leitura compreensiva**, de forma a que o aluno sinta-se provocado a reagir ao que estará lendo, concordando ou discordando com as idéias ali defendidas, e, sobretudo, se posicionando.

O ponto de partida para a produção do conhecimento são os homens em sua atividade prática, em seu trabalho. Compreender essa atividade como práxis é fundamental para a construção do conhecimento. É o que nos permite discutir quem é o homem, não no sentido abstrato, mas concreto e inserido em uma determinada formação social. Assim, **o ponto de partida do trabalho da tutoria são os problemas que os alunos-enfermeiros-docentes têm na sua própria prática docente**, ou seja, suas dificuldades concretas do dia-a-dia, os obstáculos que sentem necessidade de superar, para o que será necessário dominar conhecimentos.

Sugerimos aqui uma pequena parada para reflexão: Sua prática como docente tem se pautado nesses princípios? O que tem impedido você de caminhar de uma forma mais refletida e crítica? Que desafios, nessa direção, você já pode identificar?

3. Formação pedagógica e EAD: reflexões permanentes

3.1. A história que situa a questão

O problema da educação a distância é que nela há mais distância do que educação.

Pedro Demo

A frase de Pedro Demo (2000) define bem o que vem acontecendo com boa parte dos processos de educação a distância, em virtude de uma certa tendência à mercantilização no setor.

Falar em educação a distância é, em primeiro lugar, reconhecer que sua imagem anda arranhada e que este é um campo permeado de conflitos e de posições bastante diferentes entre os educadores. Das posições mais apaixonadas (e por vezes míopes) às mais céticas e críticas, encontramos inúmeros pontos de vista sobre essa modalidade.

Neste Curso, procuramos entender a complexidade da EAD como nos ensina Sancho (1998), sem *tecnofobia*, que imobiliza e não permite olhar todas as possibilidades, e sem *tecnofilia*, que projeta a EAD como a única solução para as mazelas da educação.

Resgatamos, ainda, a análise de Pretti (2000) no que diz respeito à necessidade de se reafirmar que a EAD, como modalidade, pauta-se em teorias, concepções e metodologias que dão também sustentação à educação presencial, o que nos faz pensar que, com frequência, **o problema não está na modalidade e sim na concepção da proposta, nas suas finalidades e princípios.**

O uso da educação a distância no Brasil é mais recente em relação a outros países, mas não é tão novo quanto muitos podem pensar. Entre as primeiras experiências (Picanço, 2001), destacamos algumas que, por razões diversas, tornaram-se mais conhecidas ao longo das últimas décadas, em contextos diferentes da nossa sociedade:

- Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que promovia educação pelo rádio (1923);
- Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação (1937);
- Instituto Universal Brasileiro, com cursos profissionais impressos (1941);
- Escolas Radiofônicas do Movimento de Educação de Base – MEB (1956);
- Programas Educativos das TV educativas para fins mais diretos de EAD, como o *João da Silva* e o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, a partir da década de 60;
- Projeto Minerva, que transmitia cursos em cadeia nacional por emissoras de rádio (1970);



- Projeto Saci – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares –, que tinha como objetivo estabelecer um sistema nacional de teleeducação via satélite (1973);
- Universidade de Brasília – UNB, que retoma seu projeto de EAD iniciado na década de 1970 com curso sobre a Constituição (1986);
- *Um Salto para o Futuro*, da TVE RJ, voltado para a formação pedagógica continuada (1992);
- *Telecurso de 1º e 2º graus* (1978), depois *Telecurso 2000*, da Fundação Roberto Marinho;
- Projeto *TV Escola* (1996), do MEC, que transmite programas educativos concentrando-se na formação de professores.

Não é nossa intenção detalhar aqui as experiências brasileiras com o uso da EAD, mas é possível indicar que a forma como foram desenvolvidas, nos seus respectivos contextos, contribuíram para reforçar certos temores em relação à modalidade.

No Brasil, diz Belloni (2002), país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam *por se tornar elefantes brancos, pela incúria do poder público e visão tucanha do setor privado*, tem havido experiências de educação a distância em que se observam características estruturais comuns:

- natureza tecnocrática, centralizadora e autoritária das políticas públicas;
- expansão da atividade privada, inclusive com verbas públicas;
- desconsideração do “chão social”, isto é, da realidade concreta em que os projetos são construídos;
- uso político de projetos e que por vezes escondem seus efetivos resultados, em diferentes momentos históricos (p.124-125).

Outra indagação, feita por Picanço (2001), traz elemento importante a este debate: Quem vem fazendo educação no Brasil?

Aparecem nomes como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, os diferentes canais de televisão, entidades religiosas, fundações e institutos. No Ministério de Educação, apenas em dezembro de 1995 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Somente em 1996, na mais nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi dedicado um artigo para a EaD, o Artigo 80, que legisla sobre a veiculação, o credenciamento de instituições e registro de diploma, entre outros aspectos (p.1).

Como é possível observar, o envolvimento da maioria das universidades nos projetos de EAD, salvo algumas pioneiras, é bem mais recente. Dentre elas destacamos:

- 1980: Centro de Educação a Distância – CEAD –, da Universidade de Brasília (UnB);
- 1995: Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação – NEAD – da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT);
- 1995: Laboratório de EAD do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Recentemente, foram constituídos os consórcios nacionais entre instituições de ensino:

- a Universidade Virtual Pública do Brasil (unired), formada por 63 instituições públicas de ensino, entre universidades federais, estaduais e CEFET;
- a Universidade Virtual Brasileira, formada por 10 instituições de ensino superior (Picanço, 2000).

O próprio Programa de Educação a Distância, da Escola Nacional de Saúde Pública, é recente, tendo sido criado em 1998.

Há, no momento, inúmeras propostas de formação docente, em diferentes áreas, assim como propostas de formação de recursos humanos, de forma geral, inclusive na área de saúde, utilizando os recursos da EAD no país. Muitas já têm contribuições importantes para a discussão em torno da modalidade.

Mas há, também, propostas menos criteriosas, que acabam acentuando os temores sobre os riscos da modalidade. Hoje, analisa criticamente Belloni (2002), há uma participação crescente das instituições de nível superior na oferta de uma variedade grande de cursos de formação pós-graduada, de atualização profissional, dirigidos a um mercado amplo de consumidores .

O comentário de uma de nossas alunas durante uma oficina presencial do processo de acompanhamento das primeiras turmas do Curso revela a pouca valorização que a modalidade tem na sociedade, de forma geral: *Minha maior surpresa foi com a educação a distância!* (Enfermeira, 2002)

A precariedade de certas propostas tem feito a modalidade perder força junto a parte expressiva dos educadores. A EAD é freqüentemente vista com severas reservas, como educação de segunda classe, o que nos faz redobrar a atenção sobre a proposta que estamos oferecendo e discuti-la junto a outras áreas da Instituição, reconhecendo seus limites, mas indicando as suas possibilidades, a partir de um trabalho criterioso que possibilita, de forma inclusiva, aos alunos sem chances de freqüentar um curso presencial, acesso ao conhecimento produzido. *A rejeição preconceituosa ou a indiferença desconfiante* em torno da EAD (Lobo Neto, 2001, p.57) não nos farão avançar.

Para quem atua na área de EAD e para os educadores de forma geral, seria necessário, ainda, olhar com atenção outras possibilidades em EAD que a própria sociedade vem descobrindo, evitando, assim, “demonizar” toda e qualquer proposta na modalidade.

Nessa direção, devemos buscar conhecer, por exemplo, as propostas do Instituto Paulo Freire, entidade não-governamental criada por educadores comprometidos com uma educação democrática e que vem discutindo temas



Procure manter-se informado(a) sobre as discussões na área. Participe dos fóruns de discussão aí de seu estado e procure se aprofundar no tema. Visite, com freqüência, os sites:

- da unired: <http://www.unired.br>
- da Universidade Virtual Brasileira: <http://www.uvb.br/>
- da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT: <http://www.abt-br.org.br/>
- da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância: <http://www.abed.org.br>
- da Biblioteca Virtual em Educação a Distância, mantida pelo CNPQ/prossiga: <http://www.prossiga.br/edistancia/>

de pesquisa e propostas nas áreas de: leitura do mundo na era digital; educação em rede, tecnologia, cultura, comunicação e educação; pedagogia da virtualidade; círculo de cultura digital; informática e educação; dimensões da pedagogia no espaço virtual; educação a distância.

Da mesma forma, deveríamos procurar conhecer a experiência produzida nos movimentos sociais, como é o caso da Fundação Perseu Abramo, instituída pelo Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores – PT, em 1996. A Fundação oferece o Curso de Formação a Distância para vereadores eleitos para o mandato 2001-2004, com as seguintes finalidades e características:

A necessidade de oferecer uma formação básica aos quadros recentemente eleitos, abordando aspectos políticos e jurídicos do exercício do mandato, tem sido manifestada com frequência por diversos segmentos do partido, tendo, por outro lado, a preocupação de não afastá-los do exercício das suas funções por períodos longos, como seria exigido em curso presencial. Desta forma, julgamos conveniente realizar este curso de formação para vereadores, utilizando a metodologia de Educação a Distância (EAD), que apresenta a vantagem de propiciar o atendimento simultâneo a um maior número de interessados.

Nas eleições de 2000, foram eleitos 2.462 vereadores pelo PT, em todo o país. Seria impraticável, no curto prazo e em uma primeira experiência em EAD, oferecer um curso que atendesse a todos os eleitos. Dessa forma, adotamos para este primeiro curso a meta de atender um contingente de, aproximadamente, 1.200 vereadores. A duração será de três meses e o início acontecerá dia 1 de outubro. Um texto básico do estudante, um manual do tutor e fichas de avaliação fazem parte do material que o aluno receberá após a confirmação da inscrição. Em cada Estado os participantes do curso estarão apoiados por tutores, especialmente selecionados e capacitados para esta função. (Disponível em: http://www.fpabramo.org.br/formacao/formacao_distancia.htm . Acesso em 20/12/2002.)

Vale, também, conhecer a experiência do IBASE em EAD (curso via Internet, com tutoria) na área de Orçamento Público, com objetivo de dar condições aos alunos de avaliar o orçamento municipal, tendo em vista necessidades, prioridades e criação de espaços para participação popular.

Ao receber seu aluno para inscrição e matrícula, e nos primeiros contatos, deixe clara a proposta deste Curso, a modalidade e as estratégias previstas para sua realização. Conhecer as expectativas que cada aluno traz em relação a ele e a forma como pretende estudar é indispensável para iniciar o processo.

Os resultados do Curso dependem disso: dos acordos estabelecidos entre você e seu grupo de alunos, do tempo dedicado por você e por eles, da reflexão compartilhada com outros alunos e, também, ex-alunos.

Outras informações sobre estas propostas podem ser encontradas em:

<http://www.paulofreire.org/>

<http://www.fpabramo.org.br/>

<http://www.ibase.org.br>

Divulgar a experiência e seus resultados nos espaços de formação em educação e em enfermagem, bem como ampliar a produção acadêmica sobre a experiência são caminhos necessários à garantia de credibilidade da proposta.

3.2. O “chão social” e a formação a distância de enfermeiros-docentes

Acreditamos que todos os enfermeiros que queiram avançar no seu processo formativo devem dispor de condições concretas para tal, o que significaria oferta gratuita e suficiente em instituições de nível superior e tempo disponível para estudar.

A realidade dos profissionais de Enfermagem, entretanto, não nos mostra, a curto prazo, caminhos nessa direção, em virtude dos seus múltiplos vínculos na tentativa de garantir uma sobrevivência digna e, ainda, da impossibilidade de uma oferta presencial nas universidades para um número tão grande de pessoas, sendo que muitas delas residindo no interior e, portanto, distante das instituições formadoras.

Essa realidade também aponta a formação pedagógica na área de educação profissional para docentes-enfermeiros como uma demanda histórica da categoria, a fim de promover, com qualidade, algo que não é possível adiar mais, isto é, a qualificação dos atendentes, contribuindo para que o direito à saúde possa ser garantido a todos os brasileiros, o que significa também uma assistência de enfermagem sem riscos.

Compreendendo que é nesse “chão social” que devemos atuar e que os desafios são inadiáveis, situamos a proposta deste curso, na modalidade a distância, com momentos presenciais, não como aquela que “foi possível ter”, mas como aquela que “queremos ter já”, dentro das nossas prioridades, entendendo-a como alternativa democrática, cuidadosamente acompanhada, pautada na reflexão crítica sobre nossas práticas e destinada a um conjunto de trabalhadores que deve ser valorizado na construção de sua trajetória profissional, exatamente porque comprometido com aqueles a quem seu trabalho se destina.

Não há, assim, educação a distância ou presencial que possa ser pensada fora da realidade em que se situa, como já defendemos. Estudar a distância, sem horários previamente definidos e, ao mesmo tempo, com uma carga horária de trabalho grande é inegavelmente complexo. Como será então possível aos nossos alunos conviver, por quase um ano, com tantas obrigações? Como garantir que o curso não seja vivido de forma superficial?

Acreditamos que essas perguntas também poderiam ser feitas se o curso fosse inteiramente presencial, porque a essência do problema não nos parece estar na modalidade e sim nas condições concretas de vida dos profissionais de enfermagem. Com isso, certamente não estamos negando, nem a importância dos processos presenciais de formação, nem a especificidade própria da EAD, especialmente em um curso que tem como finalidade uma sólida formação.

Estamos reconhecendo que os desafios existem e são muitos, como você está vendo, mas os resultados também podem ser extremamente positivos, como você irá constatar.



3.3. Tempos, espaços e EAD

Para quem educa, inclusive a distância, deixar de considerar divisões que definem formas diferentes de viver espaço e tempo é contribuir para ampliar as desigualdades já existentes entre os alunos. Por outro lado, discutir os tempos e espaços na educação a distância, em oposição, apenas, aos processos presenciais, nos parece importante, mas não suficiente.

Certamente, nossa experiência está pautada no “olho no olho”, na sensibilidade de perceber, apenas pelo olhar, quando as coisas não vão bem com nossos alunos. Mas, a presença física seria garantia de uma visão mais ampliada a respeito dos espaços e tempos definidos socialmente e dos seus efeitos sobre os processos pedagógicos e sobre a constituição e reforço das desigualdades que afetam nossos alunos?

Tempo e espaço parecem-nos, com frequência, elementos que existem independentemente de nossa ação. Seria realmente assim? Guacira Lopes Louro (1996), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mostra-nos que não. **Tempos e espaços são construções sociais de cada sociedade**, transformando-se e transformando os sujeitos. Tempos e espaços de trabalho e lazer não são os mesmos para todas as pessoas. Há, como assinala a autora, “lugares proibidos” para certas pessoas, de determinados grupos sociais, e permitidos a outros, o que se aprende desde cedo na família, na escola, nos discursos da mídia, na Igreja, nas instituições sociais.

O controle do tempo e a definição dos espaços ocupados por cada um de nós estão, portanto, relacionados ao **poder social**, de forma que ambos estão atravessados pelas divisões sociais: *as divisões de classe, gênero, etnia, religião ou idade determinam as formas diversas e frequentemente desiguais com que os sujeitos vivem e percebem o tempo e o espaço no dia-a-dia* (Louro, 1996, p.122).

Reconhecendo, então, tempos e espaços como construções sociais, marcadas também por divisões sociais, cada um dos seus alunos precisará de uma atenção própria e única para seguir no Curso com o maior proveito possível. Se consideramos que nossa prática pode fazer diferença para os alunos, há que se pensar, criticamente, na ação da tutoria.

Particularmente em relação ao tempo, “nó górdio dos programas de EAD”, como adverte Toschi (2000), não nos parece possível, neste momento, superar as contradições que os limites de tempo do Projeto impõem. É esse prazo que nos faz definir o cronograma de início e fim de cada turma de alunos e que determina o repasse de recursos a cada NAD.

Conviver com esse limite tem sido uma das maiores dificuldades no Curso, tanto para a coordenação e tutores, como para os alunos que não têm, salvo raras exceções, nos seus espaços de trabalho, momentos destinados ao estudo, o que seria desejável e necessário. Porém, é reconhecendo essas dificuldades que, em cada NAD, devem se desenvolver as alternativas de garantia do percurso dos diferentes alunos, com a qualidade que o processo formativo requer.

Por isso mesmo, temos valorizado, nos resultados das primeiras turmas, os depoimentos dos participantes, marcados por uma incontestável maturidade e por uma extrema determinação em prosseguir, apesar das dificuldades. Valorizar esses resultados não nos impede, entretanto, frisar os cuidados que

devemos ter para não centrar a proposta mais nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais) do que nas demandas e necessidades dos alunos (Belloni, 2002).

É com essa preocupação que procuramos assegurar, no material didático, mediações pedagógicas (Gutierrez e Prieto, 1994), além da indispensável mediação qualificada da tutoria, nas universidades parceiras, com um número reduzido de alunos por tutor (25), muito inferior a boa parte das propostas em EAD existentes, assim como garantir encontros presenciais entre alunos, alunos e tutores, e o relacionamento estreito entre os NAD e a Coordenação do Curso.

Lidar com a separação no espaço, esclarece Belloni (1999), pode ser mais fácil do que com a dimensão imaterial do tempo. Contribuem, para isso, todas as possibilidades de comunicação disponíveis entre os participantes do curso. De qualquer forma, considerando a nossa tradição presencial, é desafiante para os alunos, e também para os tutores, a criação de hábitos diferentes de ensinar e aprender, além da necessária disciplina.

3.4. Formação pedagógica e EAD: interações e mediações

Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende.

Pier Paolo Pasolini

A constatação de Pasolini, cineasta, teatrólogo, escritor italiano assassinado em 1975, tem significado especial para quem educa. Pasolini se impressionava com as mudanças radicais que vinha percebendo na sociedade.

De fato, há impactos importantes a serem observados em função da revolução tecnológica na maneira de ver, ler, pensar e aprender. Os professores precisam enfrentar e questionar a profunda reorganização que vive o mundo das linguagens e das escritas e levar em conta a pluralidade e a heterogeneidade de textos, inclusive porque é na escola que a população marginalizada desses novos modos de produzir e obter conhecimento poderia ter acesso a esse conhecimento.

Se os processos pedagógicos tradicionais consideravam a existência de uma fonte única, um emissor e um receptor de conhecimentos que decodificavam mensagens, no contexto atual, essa comunicação não pode ocorrer de forma linear. Pelo contrário, permeado de conflitos, o processo de comunicação prevê a recepção não como uma etapa, mas como lugar novo, em que o sujeito é produtor de sentidos (Martin-Barbero, *apud* Toschi, 2000).

Mas tem sido essa a forma de comunicação da maioria dos processos pedagógicos? Certamente, não. Desafiar essa tradição é importante quando se



O relato é da Professora Juliane Corrêa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Procure ler o texto completo, publicado no nº 4 da *Revista Formação*, do Ministério da Saúde/PROFAE, disponível no site

<http://www.profae.gov.br>

Na lista de tutores da UFMG, no site do Curso, você encontra o e-mail para contatos.

quer formar, em bases sólidas, com intencionalidade clara, um **professor** capaz de refletir de forma crítica sobre suas práticas. Significa considerar, como nos sugerem Carvalho e Struchiner (2002), dimensões essenciais como autonomia, cooperação e interação.

Para que interação não se apresente como uma palavra vazia, vamos nos referir ao relato da experiência de uma das tutoras da turma inicial do curso na UFMG.

Juliane conta a vivência de algumas dificuldades na busca dessa interação com seus alunos. Sua primeira tentativa foi telefonar para cada um deles e perguntar sobre a existência de dúvidas e dificuldades: *o retorno era sempre o mesmo (está tudo bem, quando precisar ligo). As pessoas não tinham perguntas, ainda não tinham dialogado com o material (apesar de terem lido), com sua prática e consigo mesmo* (Corrêa, 2002, p.39).

Conversando com uma aluna, a tutora percebeu que era necessário, antes de mais nada, *conversar sobre a experiência, para depois iniciar um diálogo sobre o material de estudo* (p.40). A partir disso, elaborou uma carta inicial, com indiscutível clareza e propriedade, em que procurava se aproximar mais dos alunos, situá-los melhor em relação ao Curso, esclarecendo aspectos do processo proposto e valorizando a sua prática.

Juliane Corrêa, que já vem atuando e pesquisando na área de EAD, diante de sua própria experiência como tutora neste Curso, avalia a importância de se aprender com a experiência cotidiana. Destaca, ainda, o cerne da questão: a importância do tutor no processo, a fim de possibilitar *a mediação entre a proposta e as relações cotidianas, entre o ideal e o real, de modo a adequar estratégias, reorientar procedimentos. Enfim, alguém que interaja com esse outro, buscando, de fato, sua inclusão* (p.41).

O que a tutora nos confirma é o caminho necessário para apoiar efetivamente o aluno na sua trajetória de acesso a um conhecimento que ele não tem, mas que pode ajudá-lo a superar as dificuldades sentidas, como enfermeiro-docente, na sala de aula. Essa é a razão de ser da tutoria.

A melhor forma de interagir com seus alunos durante o curso é descoberta que só você mesmo poderá fazer. Provavelmente, as estratégias não serão as mesmas para todos. O mais importante é frisar que não se interage a distância com quem não se estabeleceu vínculo inicial que estimule confiança.

Portanto, marque, no início do curso ou antes mesmo de seu início, um encontro presencial com seus alunos, que poderá ser, inclusive, no dia da aula inaugural, experiência que os NAD das turmas iniciais demonstraram ser extremamente positiva.

Crie um ambiente descontraído para um bate-papo e peça que falem de si mesmos, dos seus receios, daquilo que mais gostam de fazer, de como estão se sentindo como alunos mais uma vez, que contem suas experiências profissionais, suas trajetórias acadêmicas, seus sonhos e projetos de vida e suas expectativas em relação ao curso. Não se esqueça de fazer o mesmo em relação a você. Deixe claro que vocês “estão no mesmo barco”, isto é, que você também está disposto a aprender com essa experiência e que, neste curso, todos são verdadeiramente sujeitos.

Procure também:

- identificar possibilidades de formar grupos de estudo, em função das proximidades entre eles, de aproximar os alunos, indicando como momentos coletivos de estudo são proveitosos e fornecendo a relação de telefones e *e-mails* para todos;
- explicar que já são milhares de enfermeiros neste momento cursando a formação pedagógica e que conversar com ex-alunos (pessoalmente ou, por *e-mail*, através do *site* do Curso) pode ser uma experiência muito rica. Esclareça que estar distante não significa ser distante e que, portanto, as comunicações entre todos são da maior importância;
- mostrar os índices de aprovação do material do Curso pelas turmas iniciais, chamando atenção para a estrutura do Curso, as atividades intermediárias e de avaliação de cada módulo, combinando os prazos de entrega a você e definindo o seu prazo para a devolução das atividades corrigidas. Sugira uma nova leitura do **Guia do Aluno**. Mostre, se possível, como acessar a biblioteca e acompanhar as notas no *site* e, especialmente, explique o que entendemos por uma avaliação formativa do aluno no Curso. Enfim, estabeleçam os acordos para a relação que estará se iniciando.

Como dinâmica, sugerimos, por exemplo, que você solicite a cada um que escreva, em algumas linhas apenas, nome, escola, disciplinas em que atua e os problemas do dia-a-dia da sala de aula para os quais ainda não encontrou soluções positivas. Para descontrair, peça que troquem os papéis e que cada um apresente o outro, estimulando o restante do grupo a opinar também sobre o que está sendo dito. Recolha todos os registros e analise-os com calma em outro momento. É a partir dessa aproximação e de outros contatos com cada um que as melhores possibilidades de interação poderão ser estabelecidas.

Aproveite, ainda, para saber dos seus alunos :

- em que horários pretendem estudar os módulos;
- os melhores dias e horários para que você defina o seu plantão para atendê-los, por telefone;
- se conhecem as normas do Curso em relação a prazos e cronogramas;
- se houve alguma mudança de endereço e telefone;
- se têm acesso à Internet em casa ou no trabalho;
- se têm endereço eletrônico e, caso contrário, se gostariam que você os orientasse para criar.

Você também pode e deve manter contato com tutores dos NAD que já viveram essa experiência. Certamente eles têm muito a dizer. Para isso, basta localizar no *site* do curso, na “lista de tutores”, as universidades indicadas e os seus tutores, com os respectivos *e-mails*. A troca entre os participantes deste Curso é uma das bases do seu sucesso. Comunique-se, portanto.



4. Competências e formação docente na área de Enfermagem: por que e para quê?

Até aqui buscamos contextualizar a formação docente em Enfermagem no atual cenário, sua inserção em uma realidade extremamente desigual, demandas e novos paradigmas na área de educação de trabalhadores. Discutimos, ainda, os limites da educação e dos processos formativos, bem como os cuidados necessários à formação pedagógica na modalidade de EAD destinada aos enfermeiros-docentes, cujas condições concretas para viver e estudar trazem desafios adicionais. Procuramos deixar clara a nossa opção por uma pedagogia crítica como base das ações formadoras, voltadas para uma qualidade social para muitos e pautadas na reflexão crítica sobre educação na área de Enfermagem.

Neste item trazemos para discussão um tema polêmico, isto é, a questão das competências.

No contexto das políticas de educação profissional implantadas na última década, o conceito de competência que vem servindo de referência às escolas de educação profissional é o que consta da Resolução nº4/99, do Conselho Nacional de Educação:

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Art.6).

A proposta de um “modelo de competências” ocupando lugar central nas políticas de educação profissional permanece como uma das questões mais presentes nos debates dos educadores. As críticas, em geral, acentuam, no contexto das mudanças dos novos paradigmas de produção capitalista, o “modelo de competências” como uma pedagogia adaptativa, servindo aos interesses do capital e não dos trabalhadores. Discute-se, ainda, com base no caráter universal que as políticas educacionais conferem a esse modelo, a sua distância das condições reais de trabalho da maioria dos trabalhadores (Ferretti, 2000; Frigotto, 2001; Kuenzer, 2002; Ramos, 2001).

O chamado “modelo de competências” tem sua origem no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém no atual cenário. Tal modelo, lembra Ferretti,

É contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade (1997, p.229).

Esse deslocamento do conceito de qualificação para o de competência, também observado por Ramos (2001), não traduz, apenas, um novo modismo na educação profissional:

No marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Sob as novas relações de produção haveria, então, a tendência de se configurar

uma profissionalidade do tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo tardio (p.284).

Certamente, essa discussão é complexa e pode ser abordada sob múltiplos aspectos. Enquanto isso, as escolas em que seus alunos são docentes estão sendo “chamadas” a contribuir para a aprendizagem de competências, a fim de constituir *pessoas mais aptas a assimilar mudanças*, como adverte Ramos (p.284).

Buscando coerência com a natureza do trabalho em saúde e com a proposta de uma educação que possibilite a compreensão da realidade, para que ela possa ser transformada, acreditamos ser preciso imprimir à noção de competência um sentido ampliado, na perspectiva da **competência humana**.

Nessa direção, a abordagem da competência, segundo Deluiz (2001), tem **princípios constitutivos e norteadores**, segundo os quais:

A formação não deve pautar-se pela ótica estrita do mercado, mas levar em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho;

As competências no mundo do trabalho devem ser investigadas e identificadas a partir dos que vivem as situações de trabalho, ou seja, dos próprios trabalhadores, confrontando os saberes formais dos educadores e os saberes informais dos trabalhadores;

As competências humanas devem ser contextualizadas, historicamente definidas, e individual e coletivamente constituídas;

A competência profissional ampliada não se restringe à sua natureza técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, animada no seu interior pela consciência dos trabalhadores;

É necessário fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência profissional, tendo o trabalho como princípio educativo;

A aprendizagem dos saberes disciplinares deve ser acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência, articulando-se teoria e prática;

É necessário atribuir enorme importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens e dos homens com o mundo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Tais princípios, norteadores das escolhas neste Curso no que diz respeito à perspectiva de uma **competência humana**, compreendem essa competência para o cuidar em saúde-enfermagem como a capacidade que deve ter o profissional da área de assumir a responsabilidade do cuidado, partindo da



O Projeto de Formação dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE (2000) buscou inspiração em Philippe Zarifian, professor da Université Marne-la-Vallée, na França, para definir, entre as suas bases conceituais, o conceito de competência. É desta compreensão que parte o PROFAE na formação dos auxiliares de enfermagem e na certificação de competências: Competência é a capacidade de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com a capacidade para coordenar-se com outros atores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional (Zarifian, 1999).

concepção de saúde como qualidade de vida, interagindo com o cliente, suas necessidades e escolhas, valorizando sua autonomia para assumir sua própria saúde, e de agir mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos pelas situações (imprevistas ou não), na promoção/produção eficiente e eficaz do cuidado. A competência humana se integraliza mediante competências das seguintes **naturezas**:

Natureza	Competências
Técnica	Capacidade de dominar os conteúdos das ações, das regras e dos procedimentos da área específica de trabalho, as habilidades para compreender os processos e lidar com os equipamentos, a capacidade de entender os sistemas e as redes de relações, a capacidade de obter e usar as informações.
Organizacional ou metódica	Capacidade de auto-planejar-se, de auto-organizar-se, de estabelecer métodos próprios, de gerenciar seu tempo e espaço de trabalho, desenvolvendo a flexibilidade no processo de trabalho, exercitando a criatividade, utilizando os seus conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho e a capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa.
Comunicativa	Capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, de trabalho em equipe, desenvolvendo a prática do diálogo, o exercício da negociação e a comunicação interpessoal.
Sociopolítica	Capacidade de refletir sobre a esfera do mundo do trabalho, de ter consciência da qualidade e das implicações ético-políticas de seu trabalho, de ter autonomia de ação, enfrentando as mudanças em articulação com outros atores, desenvolvendo a auto-estima, a auto-valorização e a identidade coletiva; atuando criticamente com compromisso sociopolítico e desenvolvendo o exercício da cidadania, tendo em vista a superação da realidade dada.

É importante ressaltar que, como síntese de múltiplas dimensões, entendemos que as competências extrapolam o espaço e o tempo dos processos escolares e formativos, evidenciando-se em situações concretas da prática social. De qualquer forma, a definição é complexa, especialmente quando se tem em vista não cair nas armadilhas de uma racionalização pedagógica, semelhante aos modelos sistêmicos compatíveis com as propostas tecnicistas que tanto buscamos superar.

Além disso, definir competências não faz parte da vivência da maioria de nós. Essa dificuldade também poderá ser percebida no que diz respeito às competências descritas em cada um dos módulos deste Curso, como você vai poder observar. Nessa direção temos, ainda, que continuar aprofundando nossas reflexões, especialmente para compreender os efeitos da sua utilização, mesmo que resignificada, na prática pedagógica que estamos buscando desenvolver.

Tal dificuldade também pode ser observada nas escolas de educação profissional, pelo fato de terem que se adaptar, por um imperativo legal, ao “modelo de competências”, atualizando seus planos curriculares, visando à aprovação pelos órgãos de ensino estaduais. O que é possível perceber, entre os professores, é uma certa confusão em torno do assunto. Prevalece, em virtude do forte componente ideológico presente, a dificuldade de se

compreender as relações entre conhecimento e competência e, muitas vezes, tendo em vista o caráter sedutor deste modelo, observa-se uma adesão, pelos professores, dissociada da reflexão sobre as questões da realidade, o que, em educação, traz resultados desastrosos.

Conversando com seus alunos, você vai encontrar experiências diversas em relação à questão das competências. Vai perceber também que, apesar das definições e diretrizes do poder público em relação à estrutura e às propostas curriculares das escolas de educação profissional, essas definições e estruturas assumem desenhos diversos nos projetos escolares. Como as bases da interação e do trabalho a ser desenvolvido pela tutoria estão fincadas na realidade concreta vivida por cada um de seus alunos, conhecer a forma pela qual eles têm vivido essa experiência é indispensável.



Tendo em vista a complexidade deste tema sugerimos que você leia, também, na biblioteca do site do Curso, um dos seguintes artigos:

- *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*, da Prof^o Acacia Kuenzer;
- *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*, do Prof. Celso João Ferretti.

IV

O Curso Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem

Depois da necessária reflexão sobre os cenários em que este Curso se insere, trata-se, a partir de agora, de discutir a sua proposta, isto é, aquilo que a faz única, tendo como base as opções político-pedagógicas que já explicitamos no item III deste Livro.

Convidamos você, professor, juntamente com os demais tutores do seus NAD, a promover uma discussão sobre a proposta, no cenário da educação e da formação docente em Enfermagem aí no seu Estado. Sugerimos que essa discussão possa contar com a presença de outros parceiros de sua própria Instituição, das representações de professores, de colegas da Escola/Faculdade de Educação, de representantes das escolas de educação profissional em saúde do seu Estado, da Agência Regional e também das operadoras interessadas.

1. Que Curso é este?

No âmbito da ação política do Ministério da Saúde, o Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem* é uma proposta que materializa a relação intersetorial e interdisciplinar entre saúde e educação, indispensável tanto na promoção da qualidade de vida quanto na do cuidado prestado pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

Esta proposta inédita de programa de pós-graduação *lato sensu* (portanto, de especialização) a distância, com momentos presenciais, visa à preparação de profissionais já graduados e/ou licenciados em Enfermagem para atuarem na educação profissional na área de Saúde, contando com o credenciamento e a autorização conferidos pela **Portaria nº 1.725, de 12/06/2002, do Ministério de Educação**.



Você encontra as referidas Portaria e Resoluções no item **legislação** da biblioteca do *site* do Curso. Sugerimos uma leitura conjunta desses documentos, uma vez que eles definem vários dos procedimentos e estratégias do Curso, com impacto direto sobre o seu trabalho junto aos alunos.

Observando as orientações da legislação de ensino contidas na Lei nº 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, que reconhece a EAD, em todos os níveis e modalidades de ensino, pelo alcance e flexibilidade que nem sempre o ensino presencial consegue oferecer, o Curso foi estruturado a partir da Resolução nº 02, de 26/06/1997, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo de ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional. Considerou-se, também, a Resolução nº 01, de 03/04/2001, da Câmara de Ensino Superior do referido Conselho, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, de maneira que o Curso pudesse conferir certificação de especialista a seus concluintes, possibilitando, ainda, a docência na educação profissional de nível técnico em Enfermagem.

1.1. Os objetivos

São estes os objetivos do PROFAE e do Curso nesta proposta:

Do PROFAE, em relação à formação pedagógica

- Realizar a formação pedagógica para docência em curso de educação profissional de nível técnico em enfermagem, adotando a modalidade de educação a distância.
- Proporcionar sustentação para as políticas públicas de educação profissional em saúde, investindo na profissionalização dos formadores.
- Estimular um desenvolvimento profissional continuado na área de Enfermagem.
- Ampliar a oferta de cursos de formação pedagógica para profissionais docentes de educação profissional de nível técnico em saúde, criando oportunidades de aprimoramento e valorização profissional.

Do Curso, em relação aos alunos

- Formar docentes em educação profissional de nível técnico em saúde/enfermagem comprometidos com as necessidades sociais em geral e com as de saúde em particular.
- Desenvolver uma sólida formação teórico-prática, com bases filosóficas, científicas, técnicas e políticas, para a adoção de uma prática docente crítica, significativa e emancipadora que possibilite ao professor:
 - associar uma visão crítica e global da sociedade às competências específicas de sua área de atuação profissional, na perspectiva do atendimento integral e de qualidade;
 - escolher e desenvolver formas melhores de atuação, com responsabilidade e ética, no âmbito das práticas educativas e assistenciais em saúde;
 - romper, no espaço escolar, com a divisão do trabalho intelectual e manual, promovendo acesso às dimensões culturais e científicas, de modo a evitar as separações entre os que pensam e os que fazem.

- Oferecer, mediante a contribuição de uma equipe multidisciplinar, uma formação pedagógica pautada na reflexão, visando à construção e ao desenvolvimento de projetos político-pedagógicos com base em novas competências e tecnologias para o ensino de nível técnico em Enfermagem e demais subáreas de saúde.
- Proporcionar situações para que os docentes de enfermagem reflitam sobre a responsabilidade social de transformar os “trabalhadores ocupacionais” em profissionais da área da Saúde na especificidade da Enfermagem.

1.2. A concepção pedagógica

Neste Curso, a educação, tal como a entendemos, associa uma visão global da realidade social e da prática em saúde às competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos. Respeita a história de vida e de profissão do aluno. Prioriza o desenvolvimento da capacidade de escolher e decidir, de maneira crítica, formas melhores de atuar como cidadãos/trabalhadores, procurando garantir as condições efetivas para que todos disponham das possibilidades culturais e científicas para tal, rompendo, no espaço escolar, com a divisão do trabalho intelectual e manual, que considera que, enquanto uns pensam, outros apenas fazem.

Além disso, recupera para o espaço pedagógico da educação profissional em saúde valores como justiça, solidariedade, cooperação, igualdade e respeito às diferenças, em oposição ao preconceito, à competição e à valorização do mérito individual, compromisso prioritário de uma educação democrática que visa a formar profissionais responsáveis pelo atendimento na área.

De forma coerente com a concepção de educação que descrevemos, o professor que desejamos formar é aquele capaz de assumir, de forma crítica e consistente, as escolhas pelo **o quê** e pelo **como** vai ensinar. É o que dispõe das ferramentas necessárias à análise de sua prática; o que se envolve com a escola e com o coletivo da sua profissão.

Assim, a concepção pedagógica que inspira este Curso indica como caminhos:

O desenvolvimento de competências para a docência em educação profissional de nível técnico na área de Saúde

Os objetivos e as competências a ele relacionados revelam a opção por uma formação pedagógica comprometida com o paradigma da **Promoção da Saúde**, com a necessidade de qualificação dos auxiliares de enfermagem e com o estímulo à reflexão, à crítica, à capacidade de atuar de forma fundamentada e transformadora.



Diante da realidade do seu Estado no que diz respeito à assistência, quais as contribuições e os limites que você já percebe, a partir dos objetivos do Curso, para a oferta em saúde com qualidade social para muitos, em oposição a uma qualidade total para poucos nessa área? Já pensou em escrever sobre o tema? Mande para nós seu artigo.

É sempre importante lembrar que, na perspectiva desse paradigma, desenvolve-se uma prática que tem como ponto de partida as necessidades da população, tornando-a, também, sujeito desse processo, na busca da transformação da realidade sanitária.

Neste Curso, como vimos, entendemos que as competências são desenvolvidas e se expressam em situações concretas da prática social. A competência docente exige não só o domínio de certos conhecimentos, mas a capacidade de saber agir nas situações desafiadoras da escola de educação profissional. Desse modo, a construção de competências (que se opera em situações de interação/relação) vai envolver tanto a mobilização de conhecimentos teóricos como de conhecimentos decorrentes da vivência profissional do aluno, visando a responder às diferentes demandas das situações concretas e complexas da atividade docente. Para contribuir nesse processo, você precisa conhecer intensamente a realidade que seus alunos vivem, as dificuldades cotidianas da escola de educação profissional.

A articulação entre saúde e educação

Entendendo saúde e educação como práticas sociais e os enfermeiros-docentes como trabalhadores dessas áreas, este Curso procura garantir a articulação educação-saúde no desenvolvimento dos conteúdos e na proposição de atividades. Você vai perceber, logo nos primeiros módulos, o esforço de articular essas práticas. Tal esforço não é, entretanto, suficiente por si mesmo. Cabe a você, tutor, contribuir diretamente para isso, tanto pela orientação direta a cada aluno, sempre que necessária, como pelo estímulo à organização de outros espaços de discussão e reflexão conjunta pelos alunos e junto a outros grupos da sua Instituição, interessados, igualmente, nessa articulação. Pode ser o caso, por exemplo, dos alunos da pós-graduação ou mesmo da graduação, reunidos em torno de ações conjuntas.

O tratamento dos conteúdos por temas, de forma a superar a clássica estrutura disciplinar

O Curso não tem disciplinas, e sim temáticas. Cada uma delas envolve conteúdos de diferentes disciplinas. Isso vai contribuir para que o aluno compreenda e analise a realidade na sua totalidade, bem como descubra, mais facilmente, possibilidades de atuação como professor-profissional de saúde. Essa não é, entretanto, a maneira pela qual a maioria de nós foi formada, o que significa para o aluno um esforço diferenciado de compreensão e uma ação pedagógica do tutor bastante diferente da tradição em Enfermagem, uma vez que os processos educativos, assim como no caso da saúde, são determinados historicamente por dimensões econômico-sociais de cada tempo e sociedade.

Para apoiar seu aluno nesse percurso, será preciso que você, tutor, use da economia sem ser economista, da sociologia, sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador (Kuenzer, 1998), o que vai exigir de você aprofundamento em alguns temas. Os NAD que vivem essa experiência, de forma coletiva, mostram resultados mais positivos.

A teoria como reflexão sobre a prática

A unidade teoria-prática é uma das exigências para se compreender a realidade, como você bem sabe. Teoria e prática se completam. Mais do que isso, precisam uma da outra, sem o que não têm sentido. No Curso, por meio

Você tem vivido, na sua prática docente, a necessidade de aprofundar outros temas? Em que campos, na sua opinião, a formação de enfermeiros mais precisaria avançar?

da reflexão teórica sobre a educação, o aluno vai poder buscar as “chaves” para entender como e por que os processos pedagógicos acontecem na prática. Nessa busca, você tem destaque, como tutor, pela possibilidade de desafiar seus alunos a dominarem as referências teóricas que vão lhes permitir dar conta das dificuldades do cotidiano na escola.

O respeito à prática e ao conhecimento já adquirido

Os alunos têm uma história profissional como trabalhadores da área da Saúde, que não pode ser esquecida. Muitos, inclusive, já atuam como professores, ainda que sem a habilitação específica. Procuramos partir dessa experiência para uma análise crítica da prática em educação e para a busca de caminhos de um trabalho transformador na área. Para isso, ser tutor exige estar disponível à realidade dos alunos. *É na minha disponibilidade à realidade que construo minha segurança, indispensável à própria disponibilidade* (Freire, 1996, p.152).

A abordagem crítica, reflexiva e contextualizada dos conteúdos

A abordagem crítica e reflexiva dos conteúdos, a partir da realidade, do contexto em que as práticas de Educação e de Saúde se desenvolvem, faz parte das exigências de uma nova atitude profissional comprometida com o coletivo, com a criação de uma sociedade mais humana e igualitária. Essa abordagem, portanto, vai ajudar o aluno a entender melhor as transformações ocorridas na nossa sociedade, de forma geral, e nas áreas de Saúde e de Educação, em particular. Do tutor, vai exigir mergulhar na realidade vivida pelo aluno, de forma a apoiá-lo na problematização dessa realidade.

A busca da autonomia

Formação é processo contínuo, que não se reduz ou se esgota aqui, especialmente porque é necessário reconhecer a diversidade de saberes docentes e dos diferentes espaços e tempos em que esse saber é construído, no contexto de uma história de vida.

A capacidade de continuar aprendendo, de descobrir, por si mesmo, verdades (mesmo que velhas), de criar alternativas, de inovar são expressões da criação (Gramsci, 1989) e tem, na autonomia para seguir esse caminho, seu principal requisito. A proposição de atividades concretas no ambiente escolar e a indicação de outras leituras em cada módulo vão ajudar o aluno nessa formação contínua. Mas, o maior apoio que o aluno pode receber é o seu, tutor, pela possibilidade de propor alternativas e caminhos ainda mais próprios a ele.



A dificuldade em lidar com a diversidade parece algo entranhado na constituição da idéia de escolarização, em qualquer nível. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar. Na sua opinião, por que isso acontece? Por que é tão difícil mudar essa cultura?

O navegador Almir Klink diz que nunca se sente só, apenas desacompanhado. Comunica-se e interage com o mundo, de forma intensa e permanente. Sem a interação e a colaboração permanente da família, amigos e técnicos, jamais conseguiria levar adiante seus audaciosos projetos (Kenski, 2002, p. 255).

A autonomia, como princípio educativo, não desestimula a procura de diálogo com os pares; ao contrário, busca nele o enriquecimento do processo formativo.

A educação a distância como alternativa para aprender a aprender

A aprendizagem a distância, assim como a presencial, não acontece da mesma forma com todos os alunos. Ocorre a partir da construção de conhecimentos em interação com a realidade; depende da história e das experiências anteriores, que incluem, por sua vez, outras pessoas e outros profissionais. Se, por um lado, as trocas que acontecem no dia-a-dia de uma sala de aula entre alunos e professores – e que garantem a riqueza do processo de aprender – não podem ser observadas da mesma forma nos processos a distância, de outro lado, é nessa modalidade que as possibilidades de ampliar a participação do aluno se ampliam pela qualidade da interação que pode ser estabelecida com cada um deles.

O que destacamos é a possibilidade de a educação a distância comprometida com os resultados dos alunos constituir-se em alternativa de qualidade, não só pela orientação constante que vão receber sobre como estudar os assuntos tratados, mas pela criação ou estímulo do hábito da pesquisa, pelo respeito ao seu ritmo e à diversidade de experiências pessoais.

Assim, para quem é tutor, nunca é demais lembrar que as possibilidades de interação com o aluno dependem mais de quem está envolvido do que das máquinas (telefone, fax, computador), já que o **silêncio** entre professores e alunos pode ser observado, tanto nas salas presenciais como nos processos de EAD. Quebrar o silêncio é, portanto, uma ação importante para que o aluno, apesar de estudando sozinho, não se sinta desacompanhado.

1.3. A estrutura do Curso

Os núcleos

Para que os objetivos do curso possam ser atingidos, os conteúdos foram estruturados em três núcleos, articulados entre si:

- **Núcleo Contextual;**
- **Núcleo Estrutural;**
- **Núcleo Integrador.**

As competências do aluno

O docente-enfermeiro que se pretende formar é o profissional que associa uma visão crítica e global da sociedade às competências específicas de sua área de atuação, na perspectiva do atendimento integral e de qualidade; que sabe escolher e desenvolver formas melhores de atuação, com responsabilidade e ética, no âmbito das práticas educativas e assistenciais em saúde; e, finalmente,

que rompe no espaço escolar com a divisão do trabalho intelectual e manual, promovendo acesso às dimensões culturais e científicas, de modo a evitar a separação entre os que pensam e os que fazem.

Apresentadas nos módulos, as competências definidas são de natureza técnica, organizacional ou metódica, comunicativa e sociopolítica, que, articuladas, compõem a competência geral que se espera que os alunos possam construir.

Atento(a) às competências previstas em cada um dos módulos, considere-as antes de iniciar o trabalho com seus alunos, procurando discutí-las com eles.

Tendo presente que:

- a competência é um assumir de responsabilidade, uma atitude social, antes de ser um conjunto de conhecimentos profissionais;
- a atuação do profissional da Enfermagem se expressa na competência humana para o cuidar, em suas múltiplas dimensões – teórico-científica, social, política e, sobretudo, ética;
- a competência como atitude social de docentes-enfermeiros se revela pela competência de saber humanizar o conhecimento para que este possa servir aos fins éticos da história;

procure empenhar-se no apoio e orientação aos seus alunos no processo de:

- construir referenciais teóricos e histórico-sociais de análise e reflexão crítica sobre a prática docente e sobre novas contribuições teórico-práticas no campo da educação, na perspectiva de promover mudanças e **transformações** que resultem em melhoria de sua ação no processo de formação de profissionais de nível médio (competência geral do **Núcleo Contextual**);
- desenvolver uma prática pedagógica crítica reflexiva no âmbito da formação de profissionais nessa área, mediante a contextualização de referenciais teórico-práticos e histórico-sociais da educação profissional (competência geral do **Núcleo Estrutural**);
- articular os referenciais teórico-práticos e histórico-sociais da educação e da educação profissional à ação, na vivência da prática pedagógica na formação de profissionais da área de Saúde/Enfermagem em propostas emancipadoras, coerentes com a competência humana para o cuidar em saúde (competência geral do **Núcleo Integrador**).



Essas referências definem o que faz deste Curso uma proposta única. Como você vê, não é qualquer formação que nos interessa, e essas referências devem sustentar nossas escolhas e ações no NAD e junto ao aluno.

Os objetivos, a carga horária de estudos, os temas e conceitos centrais

Observe no quadro a seguir os módulos, os objetivos, a carga horária prevista para o estudo e os temas e conceitos centrais de cada um dos núcleos que compõe o Curso:

Núcleos e módulos	Objetivos	Carga horária prevista	Temas / Conceitos centrais
<p>NÚCLEO CONTEXTUAL</p> <p>Módulo 1: Educação</p> <p>Módulo 2: Educação/ Sociedade/ Cultura</p> <p>Módulo 3: Educação/ Conhecimento/Ação</p> <p>Módulo 4: Educação/ Trabalho/ Profissão</p>	<p>Oferecer informações, oportunidades e estímulos para que o aluno possa construir referenciais teóricos e histórico-sociais de análise e reflexão crítica sobre a prática docente e sobre novas contribuições teórico-práticas no campo da educação.</p>	180h	<p>Educação como prática social (manifestações, espaços, experiência histórica, interação e intencionalidade)</p> <p>Relação pedagógica (relação entre sujeitos sociais)</p> <p>Educação no contexto sócio-político-cultural</p> <p>Impacto da ciência e da tecnologia na vida cotidiana</p> <p>Políticas públicas de Educação e de Saúde</p> <p>Produção do conhecimento e fazer humano</p> <p>Múltiplos “olhares” sobre o processo de conhecer</p> <p>Conhecimento e ação nos campos da saúde e da educação</p> <p>Sujeitos sociais e aprendizagem</p> <p>Trabalho como princípio de cidadania e educação</p> <p>Relação trabalho-educação-profissão e práxis pedagógica</p>
<p>NÚCLEO ESTRUTURAL</p> <p>Módulo 5: Proposta pedagógica: o campo da ação</p> <p>Módulo 6: Proposta pedagógica: as bases da ação</p> <p>Módulo 7: Proposta pedagógica: o plano da ação</p> <p>Módulo 8: Proposta pedagógica: avaliando a ação</p>	<p>Oferecer conhecimentos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva no âmbito da formação de profissionais de nível técnico na área da Saúde, mediante a contextualização de referenciais teórico-práticos e histórico-sociais da educação profissional.</p>	180h	<p>Educação e conformação social</p> <p>Bases históricas e legais do ensino das profissões</p> <p>A escola <i>unitária</i> de Gramsci e o modelo de competências</p> <p>A formação de profissionais para o SUS</p> <p>A escola reflexiva como proposta</p> <p>Projeto político-pedagógico (tendências pedagógicas tradicionais e críticas, bases legais da educação)</p> <p>A proposta pedagógica e o plano de ação curricular em uma perspectiva crítica (controle e poder; seleção cultural de conteúdos)</p> <p>Disciplina científica e escolar, currículo coleção e integrado, desigualdades e conhecimento escolar</p> <p>Avaliação e projeto político-pedagógico</p> <p>Avaliação institucional e do docente</p> <p>Teorias da aprendizagem e avaliação</p> <p>Procedimentos e instrumentos de avaliação</p>
<p>NÚCLEO INTEGRADOR</p> <p>Módulo 9: Imergindo na prática pedagógica em Enfermagem</p> <p>Módulo 10: Planejando uma prática pedagógica significativa em Enfermagem</p> <p>Módulo 11: Vivenciando uma ação docente autônoma significativa na educação profissional em Enfermagem</p>	<p>Possibilitar a imersão na prática pedagógica em Enfermagem, planejando-a em novas bases e vivenciando-a em propostas de formação emancipadoras, coerentes com a competência humana para o cuidar em saúde.</p>	300h	<p>Sala de aula: espaço de dificuldades e possibilidades para uma relação dialógica</p> <p>Projeto pedagógico emancipador no ensino em Enfermagem</p> <p>Bases políticas para novas relações político-pedagógicas</p> <p>Bases pedagógicas para uma prática autônoma e significativa</p> <p>Uma Escola para a Saúde: do velho caos ao novo cosmos</p> <p>Novas práticas no horizonte da Saúde</p> <p>Planejamento, vivência e avaliação da ação docente transformadora</p>

Os dois primeiros núcleos – **Contextual** e **Estrutural** – oferecem essencialmente as bases teórico-práticas para a ação docente, situando-as no campo da educação profissional de nível técnico. Constituídos de um total de

oito módulos organizados em temas e com indicação/sugestões de atividades, eles serão trabalhados pelo aluno, mediante estudo individualizado (e também grupo de estudo), com suporte da tutoria.

O **Núcleo Integrador** aprofunda a análise crítica e contextualizada da prática pedagógica voltada para a formação dos profissionais da Enfermagem. Constituído de **três módulos** organizados sob a forma de movimentos que remetem à observação, ao planejamento, à investigação e à vivência do fazer docente na escola (ou nos serviços em saúde), seu estudo – tanto quanto possível, coletivo, e realizado na interação com o espaço escolar e/ou dos serviços – também conta com o apoio da tutoria e é acrescido de momentos presenciais. Estes se darão, principalmente, em duas situações: uma, por ocasião de um **seminário**, dos quais participarão os alunos do Curso, reunidos por grupos de escolas de origem e/ou de tutoria; a outra, por ocasião do desenvolvimento de uma atividade de prática docente, pelo cursista, em instituição de educação profissional de nível técnico em Saúde, ou, ainda, nos espaços do serviço-comunidade.

Na análise global dos módulos, você poderá constatar que não existem aqueles apenas de teoria, nem aqueles apenas de prática. Quando a ênfase estiver na reflexão teórica, a prática indicará o caminho dessa reflexão; quando a ênfase estiver na prática, a teoria mostrará suas possibilidades, seus caminhos. Você vai perceber, ainda, que as ciências sociais e humanas lidam com um objeto que fala e, por isso mesmo, polissêmico, como nos diz Lopes (1999): *Mais do que nunca o real é plural, difuso impiedoso com quem desejar aprioná-lo em um conjunto harmônico de um discurso estabilizado apenas na monologia do A e do não A* (p.48-49).

Nos **Núcleos Contextual e Estrutural**, que prevêm 180 horas de estudo cada, estimamos que o aluno precisará dedicar uma média de 45 horas de trabalho para cada um dos quatro módulos. Essa é uma carga horária média, já que, tendo mais facilidade para trabalhar um determinado tema, ele poderá conseguir avançar utilizando uma carga horária menor, de forma a acelerar seus estudos. A necessidade de um tempo maior para um determinado módulo também é uma possibilidade, devendo ser respeitando seu ritmo, sua necessidade de aprofundar o estudo, no prazo previsto para cada núcleo. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo, você poderá ter alunos estudando módulos diferentes.

O **Núcleo Integrador**, apesar de trabalhar com apenas três módulos, apresenta uma carga horária maior. Nele estão as atividades que visam a tornar concreta a prática pedagógica na realidade do ensino de nível técnico em Enfermagem. Algumas dessas atividades requerem, além da iniciativa do aluno, o envolvimento de outras pessoas, demandando mais tempo do que as atividades que dependem só dele. Como você viu, neste núcleo estão inseridas



Para conhecer os módulos, comece percorrendo, em cada um deles, a sua apresentação. Leia-a, cuidadosamente, pois ali o autor “deixa escapar” quem é, em que acredita, as referências que escolhe. Verifique, também, como os temas são desenvolvidos, as leituras complementares propostas e que podem complementar outros módulos também. Localize a síntese produzida pelo autor e já comece a analisar as possibilidades de avaliação que o aluno terá em cada módulo. Em resumo: aproprie-se do material, não como acabado, mas como aquele a que seu aluno estará tendo acesso e sobre o qual pode querer dialogar, tirar dúvidas, questionar e ter necessidade de complementação.

Procure voltar com mais calma ao quadro anterior. Identifique as relações entre os núcleos do Curso, com base em seus objetivos, conceitos/temas centrais. A leitura prévia do conjunto do material didático possibilitará você articular mais facilmente os módulos e os núcleos, potencializando o sentido do seu trabalho.

No exercício da tutoria, é preciso conhecer, em profundidade, as dimensões e os enfoques com que os conteúdos estão sendo abordados no Curso. Nada mais complicado para o aluno do que se deparar com uma mistura de concepções teóricas conflitantes. Seria um desserviço a ele.

Diante da complexidade dos conteúdos, a dúvida será sempre uma boa parceira. Portanto, troque idéias com os demais tutores ou mesmo peça apoio à Coordenação do Curso. Contribua, também, para os avanços conceituais, apontando lacunas, imprecisões, sempre que as perceber.

as atividades de encontro dos cursistas e de realização da prática docente. Por tudo isso, atribui-se a ele um tempo de estudo diferenciado dos demais.

No seu todo, o Curso prevê uma carga horária de **660 horas**, distribuídas em um período equivalente a **11 meses**. Este é o tempo regular de conclusão dos módulos e atividades obrigatórias, conforme os acordos de financiamento do Projeto mencionados anteriormente neste Livro. O aluno poderá, no entanto, concluir o Curso em menos tempo. Estender esse período de 11 meses é que é impossível. Daí, também, a necessidade do seu acompanhamento constante como tutor, planejando e controlando cooperativamente os prazos com os alunos.

Em suma, nos módulos estão definidas a abrangência, a dosagem e a integração do currículo do Curso. Essa definição considera a sua concepção pedagógica, os objetivos e as competências a serem construídas, criando espaços para você se tornar protagonista na orientação da proposta.

Entretanto, não se protagoniza quando não se conhece, previamente e em profundidade, os objetivos, as competências, os temas e movimentos dos módulos. Para isso, você e os demais tutores vão precisar dedicar um tempo ao estudo, antes do início das atividades, para que possam se aprofundar em alguns módulos, escolher materiais de apoio aos alunos.

Para cada aluno é de fundamental importância reconhecer no seu tutor – entre eles, você – um apoio seguro à sua caminhada.

A estrutura didática dos módulos

Para facilitar o estudo do aluno, todos os módulos têm uma estrutura interna básica semelhante, que inclui apresentação, temas ou movimentos, leituras complementares e/ou anexos, atividades de avaliação e referências bibliográficas.

O texto de cada tema/movimento é apresentado com indicações de atividades destinadas a reflexão, pesquisa, levantamentos, para que ele vá, aos poucos, construindo as competências esperadas. Essas atividades visam ajudá-lo a:

- identificar no texto as idéias centrais;
- problematizar as idéias apresentadas e elaborar suas próprias sínteses;
- registrar suas conclusões, à medida que avança no estudo do tema;
- refletir sobre sua própria experiência como enfermeiro e como professor;
- avaliar se está dominando o assunto tratado.

Ao final de cada tema, o aluno encontra sugestões de bibliografia ou de *sites* na Rede Internet, que poderão ajudá-lo a aprofundar ou complementar o estudo de questões/assuntos nele tratados. Mesmo não sendo leituras obrigatórias para os alunos, essas referências são uma fonte de informação para você buscar, caso seja do seu interesse, textos para ampliar seu conhecimento a respeito daquilo que está sendo estudado por seus tutorandos.

Em alguns módulos, o aluno encontrará textos de leitura complementar (e/ou anexos) no próprio módulo. A essas leituras você poderá acrescentar e sugerir outras, demonstrando sua capacidade de busca de informação e seu compromisso com a socialização do conhecimento.

Na proposta didática do Curso adotou-se o Diário de Estudo com a finalidade de incentivar o aluno a ir registrando paulatinamente, no seu estudo, o resultado de suas reflexões, de suas conclusões, de suas próprias sínteses. Ao final do módulo, esse conjunto de anotações poderá ser de extrema utilidade para a realização da atividade de avaliação.

Muitos alunos das turmas iniciais confirmam isso. Várias atividades propostas nos módulos solicitam que o aluno produza um texto sobre um determinado assunto. O que ele tem registrado no Diário ajuda muito.

Sabemos que nenhum diário de estudo precisa ser igual a outro. Não há modelos. Cada Diário terá a marca do aluno, seu jeito próprio de registrar, com reflexões próprias, porque baseadas em suas experiências, de vida pessoal e profissional.

Considere com especial atenção essa estratégia de estudo, que poderá não só servir de apoio para a realização da Atividade de Avaliação do Módulo pelo aluno, mas ser ela mesma parte integrante da avaliação, levando em conta critérios estabelecidos pelo seu NAD no processo de orientação didática.

Cabe, aqui, uma observação. É preciso explicitar que as atividades apresentadas ao longo de todo o texto são sugestões para o estudo. Seu registro, no Diário, não tem caráter de obrigatoriedade. Cabe ao aluno julgar o que considera necessário e relevante anotar. Considerando, porém, que **todas** as atividades são importantes como momentos de compreensão e problematização dos conteúdos tratados no tema, independentemente de seu registro no Diário, elas deverão ser desenvolvidas, **sempre**, como pausa para refletir, sistematizar idéias, antes de seguir adiante na leitura. Procure deixar bem clara essa questão aos seus alunos.

Para ajudar o aluno durante a leitura a entender melhor o tema em pauta, ele encontra, na margem lateral dos textos, verbetes explicativos, como os de um glossário, que disponibiliza conceitos e termos relacionados a diferentes áreas do conhecimento.

Como sabemos, os dicionários e enciclopédias incluem-se entre as obras de referência que, organizadas em verbetes, facilitam a pesquisa de conceitos, obras e autores relacionados a determinadas áreas do conhecimento. Nas referências bibliográficas do Guia do Aluno, você encontrará as obras de referência que serviram à redação dos verbetes apresentados nos módulos. Elas também podem ser indicação útil a você nos seus estudos e pesquisa.



1.4. O sistema de avaliação no Curso

As normas de avaliação do aluno

Neste Curso, as atividades de avaliação estão relacionadas aos objetivos e às competências estabelecidas para cada módulo.

Além da realização das atividades de avaliação correspondentes a cada um dos 11 módulos, ao longo do processo, obedecendo a normas legais para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, a avaliação do desempenho do aluno vai incluir o resultado de provas presenciais e da apresentação de um trabalho de conclusão de curso.

Segundo a Resolução CNE/CES n.1, de 03/04/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação,

Os cursos de pós-graduação lato sensu a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso (Art. 11 e seu Parágrafo Único).

Anteriormente nós dissemos a você que a Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ já conta com o credenciamento e a autorização conferidos pela Portaria nº 1.725, de 12/06/2002 (república em 14/10/2002), do Ministério de Educação, para realizar o Curso em convênio com universidades em todo o país.

Falta mencionar que o Regimento Geral de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Fundação Oswaldo Cruz, analisado e aprovado pela Câmara Técnica de Ensino, em 20/10/1995, e aprovado e referendado pelo Conselho Deliberativo da FIOCRUZ, em 12/04/1996, estabelece que

Cada curso deverá definir as condições mínimas de rendimento do aluno, adotando-se o seguinte sistema de conceitos para avaliar seu aproveitamento global: A – Excelente; B – Bom; C – Regular; D – Insuficiente (item 3.5).

Para o nível de Especialização exigir-se-á um trabalho de final de curso (item 4.2).

A Atividade de Avaliação do Módulo (AAM) deverá ser realizada quando o aluno finalizar o estudo de cada módulo e, logo a seguir, encaminhada ao tutor, para sua apreciação.

Em todos os módulos de todos os núcleos, essas atividades são de vários tipos, citando-se, entre outros:

- levantamentos e análises de dados;
- elaboração de textos, sinopses ou relatórios;
- estudos de caso baseados na realidade docente vivida pelo aluno;
- respostas discursivas a questões apresentadas;
- planejamentos e vivências de ações docentes.

No caso das AAM dos **Núcleos Contextual e Estrutural**, o aluno vai encontrar mais de uma proposição de atividade, devendo escolher e realizar **apenas uma**: aquela que mais lhe diz respeito no momento, seja pelo seu interesse no tema, seja pelo acúmulo de experiência e reflexão próprias, seja até pelo desafio trazido.

Se o aluno está estudando sozinho, a atividade será desenvolvida individualmente. Se participa de um grupo de estudo, a atividade **poderá** ser realizada coletivamente, devendo, porém, sua produção (um só texto) apresentar o comentário/o posicionamento/a contribuição pessoal de cada um. Neste caso, cabe aos tutores de cada NAD promoverem uma orientação clara e coletiva sobre os procedimentos a serem adotados.

O resultado da avaliação correspondente a cada módulo desses dois núcleos será expressa em uma nota (de zero a dez), atribuída em razão dos objetivos e das competências demonstradas nas AAM. Esse resultado **poderá** considerar, também, outros instrumentos de avaliação, como, por exemplo, a apresentação de registros no Diário de Estudo, a produção de alguma outra atividade realizada por iniciativa própria, desde que tal orientação seja explicitada como uma possibilidade a todo o grupo de alunos do NAD.

Integrando a avaliação dos **Núcleos Contextual e Estrutural** serão realizadas as Provas Presenciais (PP), correspondendo uma a cada núcleo, ao final do período estimado para o estudo de seus módulos.

A realização da PP, porque momento de encontro de alunos e tutores que, participando de um mesmo projeto de formação, têm interesse de trocar experiências sobre temática e questões tratadas nos módulos, deve ser considerada como **mais uma oportunidade de vivenciar a dimensão formativa da avaliação**. Nesse sentido, as atividades da PP podem ser realizadas em grupo, com tempo para debate e consulta aos módulos, Diário de Estudo e bibliografia de referência. O resultado da PP também será expresso em uma nota (de zero a dez).

No **Núcleo Integrador**, as atividades de avaliação são propostas durante **os movimentos** de cada módulo.

Nesse núcleo não há prova presencial, mas a consideração de **atividades presenciais** entre as de avaliação dos módulos (um seminário e uma atividade de prática docente), além da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Este trabalho será executado ao final do **Módulo 11**, apoiado por orientações específicas que serão dadas pelo NAD, uma vez que deverá atender às exigências metodológicas de um trabalho qualificado em termos acadêmicos e relevante em termos sociais, portanto, ao mesmo tempo, autônomo, reflexivo, criativo e rigoroso.



Todas as opções de atividades previstas nos módulos devem ser estudadas previamente pelo conjunto de tutores, de forma a esclarecerem juntos as eventuais dúvidas, construindo orientações de forma compartilhada. A escolha da atividade de avaliação do módulo nos **Núcleos Contextual e Estrutural** é prerrogativa do aluno.

O planejamento das atividades presenciais deve ser feito com a maior antecedência possível pelo conjunto da tutoria. Especialmente o acompanhamento da atividade prática docente exige um conjunto de estratégias que deverão mobilizar todos os tutores e que, portanto, precisam ser amadurecidas.

Cabe a você, tutor, fornecer, com antecedência, as informações complementares definidas pelo seu NAD quanto aos cronogramas de todas as atividades presenciais, quanto ao TCC e quanto à supervisão da atividade prática docente a ser realizada no **Núcleo Integrador**.

As atividades que obtiverem notas inferiores a seis poderão merecer regulação de aprendizagem, com reorientação didática feita pelo tutor. As regulações se referem à articulação entre as atividades de avaliação realizadas pelo aluno e a observação formativa desenvolvida pelo tutor, para possibilitar o estabelecimento, por ambos, de novas oportunidades avaliativas.

Serão atribuídas as notas de zero a dez às Atividades de Avaliação dos Módulos (AAM), às Provas Presenciais (PP) e ao Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Valorizadas as atividades de processo sobre as demais, as AAM correspondem a 60% no conjunto da avaliação de cada núcleo, destinando-se 40% às situações de prova e trabalho final. As fórmulas de cálculo para se chegar aos conceitos de avaliação dos núcleos são as abaixo indicadas:

Núcleo Contextual

$$\frac{AAM1 + AAM2 + AAM3 + AAM4}{4} = \text{Resultado} \times 0,6 = \text{Valor ponderado da média das AAM (VPAAM)}$$

PP1 X 0,4 = Valor ponderado da Prova Presencial (VPPP)

Nota final do **Núcleo Contextual** (NNC) = VPAAM + VPPP

Núcleo Estrutural

$$\frac{AAM5 + AAM6 + AAM7 + AAM8}{4} = \text{Resultado} \times 0,6 = \text{Valor ponderado da média das AAM (VPAAM)}$$

PP2 X 0,4 = Valor ponderado da Prova Presencial (VPPP)

Nota final do **Núcleo Estrutural** (NNE) = VPAAM + VPPP

Núcleo Integrador

$$\frac{AAM9 + AAM10 + AAM11}{3} = \text{Resultado} \times 0,6 = \text{Valor ponderado da média das AAM (VPAAM)}$$

TCC X 0,4 = Valor ponderado do Trabalho de Conclusão de Curso (VPTCC)

Nota final do **Núcleo Integrador** (NNI) = VPAAM + VPTCC

A avaliação dos núcleos será expressa em conceitos. A atribuição de conceitos levará em conta as fórmulas de cálculo indicadas, submetendo-se os resultados numéricos à seguinte correspondência nota – conceito:

Notas	Conceitos
9 a 10	A
7 a 8,9	B
6 a 6,9	C
0 a 5,9	D

Serão considerados **concluintes** os alunos que, cumprindo as atividades de avaliação exigidas no curso, tiverem alcançado, no mínimo:

- **a nota 6 (seis)** como média ponderada das notas obtidas nas atividades de avaliação de cada núcleo;
- **a nota 6 (seis)** no Trabalho de Conclusão de Curso;
- **conceito C** em cada um dos núcleos: **Contextual, Estrutural e Integrador.**

Em cada núcleo, as regulações de aprendizagem precederão a emissão do conceito final.

Serão considerados **não-concluintes** os alunos que, mesmo lhes tendo sido possibilitadas as oportunidade de regulação da aprendizagem, não conseguirem conceito C em todos os núcleos.

Somente aos alunos concluintes será conferida a certificação do curso, na forma da legislação vigente e do regimento da(s) instituição(ões) executora(s), a fim de que, com a nova titulação, possam gozar dos direitos dela advindos.

Será considerado **desistente** o aluno que, tendo iniciado o Curso e realizado, no mínimo, uma atividade de avaliação, **justificar, por escrito, o motivo** de sua impossibilidade de continuar os estudos.

Os cursistas que, mesmo tendo realizado atividades de avaliação, num período máximo de três meses, a contar da última avaliação, não mantiverem nenhum contato com o tutor ou com o NAD a que estão vinculados, terão sua situação considerada como de **abandono** do curso. Concretamente isso quer dizer que, passados três meses, sem inclusão de nenhum resultado de avaliação no Banco de Dados do Curso, tal como prevê o cronograma do Núcleo em que está matriculado, o cursista poderá ser automaticamente desligado do sistema. Por isso, mesmo que vier a entregar todas as atividades de avaliação acumuladas no período, perderá a chance de ter sua realização considerada.



Definindo-se uma **desistência** ou **abandono** em função dos critérios indicados, registre imediatamente, no site do Curso, os motivos alegados. Tais registros nos permitem acompanhar, globalmente, os resultados do Curso, bem como adotar estratégias que contribuam para melhores resultados. Essa é uma das responsabilidades comuns a todos os tutores do Curso, independentemente do NAD a que estejam ligados.

A declaração de desempenho será também fornecida pela Coordenação do Curso/FIOCRUZ/EAD, a partir de indicação e solicitação do Coordenador do NAD. Declarações e certificações dependem, entretanto, da correção dos documentos do aluno (solicitados na matrícula) e atualização permanente de endereços e dados de cada um. Reforce, sempre que possível, a importância de manter esses dados atualizados.

No caso daqueles que, a despeito dos momentos de regulação da aprendizagem proporcionados pelo Curso, não alcançarem o nível de suficiência até o final, deverá ser expedida uma **declaração de desempenho** nos núcleos em que a terminalidade e suficiência foram conseguidas. O mesmo se fará em relação aos casos de desistência. Tal declaração, além de servir como atestado de atividades curriculares do Curso, com objetivos e conteúdos, carga horária e conceitos, poderá permitir o **aproveitamento de estudos** em uma outra oportunidade de integralização do percurso formativo no Curso *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem*, no âmbito do PROFAE (à exceção do caso dos não-concluintes, no prazo de sua realização até 2004).

A certificação do Curso é competência da instituição que, legalmente, está habilitada a ministrá-lo – a Escola Nacional de Saúde Pública, da Fundação Oswaldo Cruz, por meio do seu Programa de Educação a Distância. A instituição parceira poderá ser co-certificadora, se assim o desejar; é condição necessária, porém, que possua **credenciamento em EAD, emitido pelo Ministério da Educação**.

A dimensão educativa do processo avaliativo

Jussara Hoffmann (1996), estudiosa desse tema, faz uma análise sobre o significado da palavra avaliação para professores e alunos, a quem solicitou que definissem o termo. Tanto professores como alunos

atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação... Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno (p.14).

Conscientes de que a avaliação tradicional deixou fortes marcas em nossa experiência e que viver avaliação, de forma diferente, pode causar um certo estranhamento por parte dos nossos alunos, entendemos que a forma de avaliar deva ser também discutida, o que exige da tutoria estar aberta ao diálogo verdadeiro, a assumir eventuais equívocos junto aos alunos, a compreender que **quando se avalia recupera-se uma história vivida, entre quem é tutor e seus alunos**.

A reflexão crítica e permanente de quem educa, inclusive a distância, e o acompanhamento, passo a passo, de cada aluno, da sua trajetória de construção do conhecimento, é a forma de avaliar coerente com a proposta deste Curso. Na avaliação de cada aluno, no conjunto dos demais, o único critério que poderá nos oferecer segurança ao avaliar é o significado dessa trajetória (que é própria, de cada um, e não pode ser comparada com a dos demais) frente aos objetivos e competências que se busca construir.

Assim, ao avaliar cada aluno, considere:

- Quem é este aluno? Onde fez sua formação em Enfermagem? Há quanto tempo? Em que áreas da assistência atua?

- Que experiência pedagógica possui? A que espaços formativos tem tido acesso? Que expectativas tem neste Curso?
- Em que locais e instituições trabalha? Quantos vínculos tem? Tem filhos pequenos?
- Que tempo tem para estudar? Há quanto tempo não estudava? Em que dias e horários ele tem estudado?
- Como está reagindo aos textos dos módulos? Sentiu dificuldade para compreender os conteúdos ou as atividades previstas? Como busca superá-las? Dialoga com os autores dos módulos? Discorda, argumenta com outros pontos de vista?
- Tem conseguido ter acesso a outros materiais?
- Procurou apoio de colegas, ex-alunos do Curso ou outros profissionais? Para quê?
- Buscou sua orientação durante o estudo? Quantas vezes? De que natureza? O resultado apresentado mostra apropriação dessas orientações?
- Pôde participar com frequência de grupo de estudo? Se não, por quê?
- Teve acesso a outras leituras? Se não, por quê? Se sim, quais? Como as escolheu?
- Usa o Diário de Estudo regularmente? Acha que traz proveito? Aproveitou suas anotações para a realização das atividades de avaliação?
- Costuma realizar as atividades previstas ao longo do módulo? Com que resultado? Alguma delas poderia ser também considerada na opinião dele como Atividade de Avaliação do Módulo?
- Que mudanças ele já mostra em relação aos primeiros momentos do Curso?

Considere-se, também, como tutor, nessa avaliação:

- Pude atender este aluno todas as vezes que ele me procurou?
- Consegui estabelecer, de comum acordo, horários compatíveis para ambos?
- Quando ele foi atendido por um outro colega tutor, procurei resgatar o contato, as dúvidas e orientações dadas?
- Busquei quebrar o silêncio, demonstrando que, apesar de sozinho, ele não estava desacompanhado?
- Tenho podido me dedicar a este aluno da forma como precisaria? Poderia ser diferente? Como poderia lhe facilitar o acesso a outros materiais?



Solidariedade, cidadania, democracia, participação, respeito à diversidade, princípios inerentes da proposta do Curso, são também referências presentes na avaliação.

O acompanhamento contínuo da aprendizagem do aluno permitirá a adoção de novas estratégias educativas, decididas, em conjunto, na interlocução aluno-tutor.

- Respondi a ele aluno num prazo curto, de modo a manter seu interesse?
- Estive disponível para ouvi-lo, entender seus dilemas do dia-a-dia na escola e ajudá-lo a relacionar a sua prática cotidiana com o que está sendo estudado? Procurei saber dele como ele está se sentindo nesta etapa do Curso?
- Pude estimular este aluno propondo outras atividades? A buscar possibilidades significativas de integração ensino-serviço-comunidade? Consegui desafiá-lo a ir além? Enfim, **como cuidou** dele?

Por tudo isso, neste Curso, **o fim da avaliação não reside em si mesma**. Ela é parte do processo didático, que busca interferir no seu desenvolvimento para a **inclusão** (e não exclusão) dos alunos. Orientando-os, a avaliação é um procedimento “solidário” ao processo de aprendizagem. Por isso, será exercida ao longo desse processo, mediada pelas atividades, a respeito das quais serão emitidos pareceres, considerações, resultados, pelos tutores.

Sendo assim, diante das diferentes atividades de avaliação dos módulos, cabe a você, tutor, não se ater às propostas listadas, caso não as julgue adequadas ao seu grupo de cursistas. Tendo sempre em vista os **objetivos e as competências** definidos para os núcleos e módulos, discuta com outros tutores do seu NAD e proponha alterações, criando atividades complementares/substitutivas ou considerando outras atividades apresentadas ao longo de cada módulo. **Evite, no entanto, em especial nos Módulos 9, 10 e 11, alterar a seqüência de atividades propostas**, que subsidia o cursista a construir uma linha de raciocínio lógico, científico, a, paulatinamente, organizar e experienciar uma prática pedagógica condizente com os eixos do projeto do Curso. Nesse movimento, o núcleo cumpre, por meio do material didático, o objetivo de integrar conceitos anteriormente discutidos, articulando na práxis o seu real significado.

Deve-se registrar o papel que a **pesquisa como princípio educativo**, de riqueza ímpar para favorecer a capacidade argumentativa dos alunos e sua autonomia intelectual, deve ter neste Curso. As atividades devem estimular, no aluno, a formulação de hipóteses, a busca ativa de informações, a identificação de conceitos-chave, seguindo a curiosidade pesquisadora do método científico.

Igualmente desafiadora é a proposta de uma **avaliação presencial** coerente com a proposta do Curso. Definida de forma ampla na legislação pertinente aos cursos de especialização, a “prova presencial”, no caso dos **Núcleos Contextual e Estrutural**, representa outra possibilidade de não dicotomizar ensino e avaliação, transformando-se em momento privilegiado – e não de maior importância – no percurso dos alunos. Nesse sentido, o **uso de materiais de consulta e as formas compartilhadas entre eles** serão também estimulados nas PP1 e PP2.

Nos momentos presenciais de avaliação, toda a atenção merece ser tomada no sentido de:

EVITAR	ESTIMULAR
<p>Criar um clima competitivo, pouco solidário, repleto de suspense e surpresas que possam tanto gerar pânico, bloqueios, comprometer os resultados dos alunos, sua auto-estima como enfermeiros-docentes, como não permitir que eles possam viver, na condição de avaliados, situações que serão desenvolvidas igualmente com seus alunos.</p> <p>A proposição de atividades em que se busque verificar aquisição enciclopédica de conteúdos desconectados da realidade social do enfermeiro-docente, tais como enumeração de tendências filosóficas, sociológicas, psicológicas ou períodos históricos, classificações, etc., dissociadas, portanto, de situações desafiadoras que traduzam o contexto vivido pelo enfermeiro-docente e as possibilidades de mudança que se deseja promover.</p> <p>Atividades que visem a “pegar” o aluno em um momento de distração, ou marcadas pela ambigüidade nos seus termos.</p> <p>Atividades do tipo Certo ou Errado, Verdadeiro ou Falso, que não contemplam a divergência de pensamento e que acabam produzindo, por vezes, uma grande confusão de entendimento.</p> <p>Questões de lacunas que possam ser preenchidas por várias palavras, o que acaba fazendo o aluno perder tempo analisando todas as possibilidades e tentando adivinhar o que quem avalia estaria querendo como resposta.</p> <p>Atividades de múltipla escolha, que, devido à natureza da formação proposta pelo Curso, pouco podem contribuir para o processo.</p> <p>Atividades de complexidade incompatível com o tempo destinado à atividade ou que valorizem, em demasia, aspectos que a proposta do Curso não poderia por si só contemplar, como lacunas da formação escolar na construção de sua trajetória como leitor, por exemplo.</p>	<p>A clareza de propósitos, a discussão sobre a importância da avaliação como momento de aprendizagem, a revelação prévia daquilo que será privilegiado na correção, a realização de atividades em pequenos grupos, com regras de participação definidas e pactuadas por todos, em que o valor da construção coletiva seja evidenciado.</p> <p>A realização de atividades que permitam investigar, refletir, criticar, buscar alternativas para desafios e problemas; que instiguem a pensar na elaboração de propostas consistentes que traduzam necessidades da prática social do enfermeiro-docente, que considerem, historicamente, as características das práticas em educação e saúde e os conflitos presentes em nossa sociedade.</p> <p>A realização de atividades, inclusive a partir de sugestões prévias dos próprios alunos, de forma negociada, de maneira a vivenciar uma experiência de avaliação cooperativa entre todos os envolvidos, em que o posicionamento deles possa ser expresso a partir de referências construídas.</p> <p>Atividades que considerem a experiência do próprio aluno, seus conhecimentos e a forma como eles foram construídos, de forma que possam, pela reflexão e crítica, construir outros.</p> <p>Atividades em que a expressão autônoma, criativa e solidária da atuação docente na área de educação em saúde possa ser observada a partir de uma sistematização teórico-prática sintonizada com as possibilidades de intervenção no seu cotidiano.</p> <p>Atividades compatíveis com a trajetória dos alunos e que, ao mesmo tempo, favoreçam o seu diálogo com os autores dos textos apresentados.</p> <p>Atividades que, desconstruindo práticas tradicionais de avaliação, utilizem formas alternativas aos textos científicos, como a poesia, o conto, a crônica, a fotografia, o cinema, a música, que, muitas vezes, fazem a questão do ser humano se apresentar clara e motivadora para os alunos.</p> <p>A expressão de idéias próprias dos alunos, esclarecendo a respeito de situações não aceitáveis na avaliação, como a transcrição de autores, sem a produção / o encaminhamento de comentários.</p>



Trocar idéias com a tutoria dos NAD que já começaram há mais tempo é certamente um caminho para se conseguir melhores resultados. No site do Curso você pode localizar tutores e endereços eletrônicos.

Para compreender melhor a atividade, leia o **Módulo 11**, procurando discuti-la, bem como as suas implicações, com os demais tutores do seu NAD. No **Módulo 11** e também no **Módulo 8**, você poderá ampliar sua reflexão a respeito da avaliação em uma perspectiva transformadora.

Analise com os demais tutores do NAD essas possibilidades de TCC que são apresentadas aos alunos no **Módulo 11**. Interpretem-nas como formas de contribuição para fazer avançar a formação pedagógica em educação profissional de nível técnico na área de Saúde/Enfermagem. Estimulem os alunos a exercitarem, também no TCC, a ação autônoma, significativa, solidária, emancipadora.

Aqui, também, a experiência das turmas iniciais não pode ser desprezada. Os NAD das universidades parceiras perceberam a importância do acolhimento aos alunos e de se aproveitar o momento avaliativo como espaço de aprendizagem efetiva, de troca de idéias, de reflexões conjuntas. Para tanto, vêm utilizando várias estratégias que incluem a realização de um momento presencial que contempla debates, palestras e discussões em grupos, inclusive com a utilização de filmes. Os resultados mostram que, vivenciando outras formas de avaliar, quebra-se o receio dos alunos em relação aos momentos presenciais de avaliação.

Há, no **Núcleo Integrador**, um momento especialmente importante. Faz parte dele, no **Módulo 11**, como atividade de avaliação final, a experiência de uma situação de prática docente planejada, vivida e auto-avaliada pelo aluno-enfermeiro, tendo como sujeitos da aprendizagem os seus alunos na escola ou os usuários do serviço em que atua, **na busca, neste caso, de implementar a integração ensino-serviço-comunidade como estratégia de articulação da teoria-prática.**

Nessa etapa, diferentemente dos módulos dos **Núcleos Contextual e Estrutural**, o aluno não escolhe a atividade, devendo cumprir integralmente a proposição apresentada. Você, tutor, estará atuando como observador-participante nessa atividade presencial de prática docente, interagindo desde a definição dos caminhos, data, horário e condições de realização da ação, que, necessariamente supervisionada, será, depois, analisada, de forma conjunta, com o aluno.

No **Guia do Aluno** e no **Módulo 11**, em especial, o aluno encontra indicações quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Cabe ao tutor conversar com os alunos sobre as condições de realização do TCC, que poderá ser desenvolvido individualmente ou em grupo, refletindo a aprendizagem propiciada durante todo o curso. Em qualquer caso, essa é uma atividade que vai exigir do tutor uma orientação mais intensa e constante.

Como a idéia é que o TCC “ganhe vida”, significado para o aluno (ou seja, que não se constitua, apenas, em um esforço dissertativo sobre um aspecto estudado durante o curso, tendo como destino mais certo a gaveta de um arquivo), entendemos que estas sejam formas de realização do TCC, que vão exigir orientações diferenciadas da tutoria:

- produção de artigo atendendo a requisitos que permitam a sua publicação em livro, periódicos da área e similares;
- relatório de investigação realizada;
- apresentação de tema ou comunicação oral em Seminário, Congresso, etc.;
- participação em pôster dialogado planejado para fins específicos na escola ou em outro espaço de interesse da Educação em Saúde;
- sistematização de experiência inovadora.

Para que todas essas intenções sejam cumpridas, cabe à tutoria acompanhar o percurso dos alunos, de cada um e de todos, observando-os e apoiando-os, a fim de que se alcancem os melhores resultados. Cabe a você, tutor, sem temer, engajar-se nesse processo como possibilidade, sempre, de exercício de sua autonomia, programando-se para a proposição de novas atividades de avaliação quando necessário.

V

O NAD e a gestão do Curso

O NAD é um espaço muito singular de cada instituição parceira. Apesar de estarmos todos envolvidos em uma só proposta, com os mesmos objetivos, a forma de o Curso acontecer é própria de cada um dos sujeitos envolvidos, de suas histórias.

Ainda que os desenhos sejam variados, há questões comuns, para as quais o coordenador, o tutor e o responsável pela parte administrativa têm as mesmas responsabilidades em todos os núcleos.

Neste item vamos falar tanto dos desenhos próprios que cada um dos NAD define, como dos procedimentos comuns sob a responsabilidade de todo o conjunto de tutores, independentemente do NAD do qual cada um faz parte.

1. O jeito de ser do NAD: definindo/ redefinindo uma proposta de trabalho

A construção da identidade de cada NAD tem sido processo de extrema riqueza em cada Instituição. Como a experiência é inédita, inclusive na maneira de funcionar, definir os caminhos foi processo complexo para a maioria das instituições. Complexo, atropelado muitas vezes pelo rigor do tempo do Projeto, mas possível e com resultados inquestionáveis.

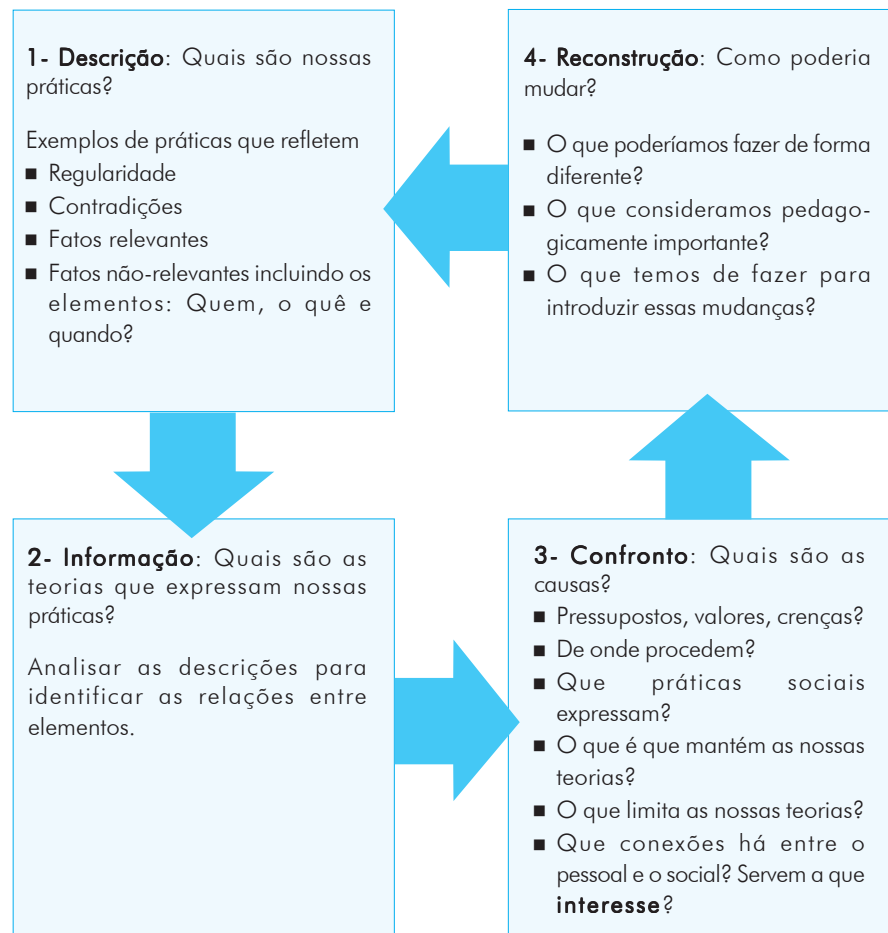
Viver a experiência de tutoria ou coordenação neste Curso é sempre desafiante, porque o nosso compromisso com os resultados da formação pedagógica de enfermeiros-docentes é concreto e nos exige uma permanente capacidade de refletir a respeito das ações, reconstruindo caminhos em função dessa reflexão.



É esse movimento constante que permite ao conjunto de tutores de cada NAD definir uma proposta de trabalho que, sem ser fechada, marque suas opções político-pedagógicas. Se a constituição democrática de projetos político-pedagógicos nas escolas é tão importante e por nós valorizada, poderíamos viver essa possibilidade também no NAD?

Acreditamos que sim e, ainda, que tal processo será tão mais democrático quando gestado com a presença efetiva de todos os participantes: alunos, professores, coordenadores, funcionários e demais atores reunidos em torno de uma proposta construída social e politicamente nessa interação. Para isso, quem integra o NAD deve estar envolvido, de forma sistemática, na definição/redefinição de seus caminhos, o que significa postura crítica permanente daquilo que se faz.

Smith (1991, *apud* Contreras, 2002) sintetiza o movimento de reflexão crítica com bastante clareza, propondo um ciclo que contribui para avançarmos nessa discussão:



Pensar criticamente sobre as práticas pedagógicas realizadas nos NAD significa, essencialmente, refletir sobre nossa forma de atuar no Curso. Nessa discussão estão certamente os aspectos pedagógicos centrais, como, por exemplo, a questão da avaliação do aluno, a consistência do apoio da tutoria, as articulações necessárias dentro e fora da Instituição, mas também uma série de outras práticas que definem, de forma menos aparente, o jeito de ser e de estar neste Curso:

- O horário de atendimento da tutoria atende às necessidades dos alunos?
- Os alunos do Curso podem frequentar as bibliotecas da Instituição? O que fizemos nesse sentido?
- Quanto tempo demoramos para devolver as atividades que os alunos nos encaminham?

É buscando respostas a essas e a outras questões que poderemos avançar na definição de uma proposta compatível com a natureza e os objetivos deste Curso. As dificuldades, entretanto, na construção de uma proposta efetivamente democrática e emancipatória do trabalho do NAD não devem impedir que se continue a pensar sobre ela, sobre o seu potencial, sobre seus conflitos internos, sobre aquilo que influencia e define suas práticas, formas de gestão e participação ativa.

2. Vivenciando a tutoria

Mesmo sendo um tutor com experiência nas primeiras turmas, convidamos você a partilhar de novas reflexões, construídas a partir de sua implementação e desenvolvimento. Tome por base sua prática vivida no Curso. E se você, tutor, pelo contrário, é marinheiro de primeira viagem, solicitamos atenção especial neste item.

O apoio ao processo de aprendizagem do aluno: vencendo o temor de avançar

Espera-se que todos os tutores possam assumir integralmente o apoio aos alunos, identificando as diferenças entre as muitas trajetórias, respeitando ritmos próprios, valorizando suas conquistas, procurando integrá-los e ajudando-os a enfrentar os desafios que o ensino individualizado impõe.

Sentir-se, como tutor, inseguro em relação aos conteúdos de um módulo ou de vários módulos é uma possibilidade bastante concreta, já que o campo de atuação da maioria é a Enfermagem e não a Educação. Além disso, cada um dos autores dos módulos tem uma história construída nos temas, o que pode trazer mais exigências.



Como você definiria, hoje, o jeito de ser do seu NAD? Você tem contribuído para nele ampliar os espaços de reflexão crítica?

Reconhecemos, porém, que, muitas vezes distantes das ciências humanas e sociais, apesar da nossa atividade docente, esses conhecimentos fazem falta na própria Enfermagem, visto que cuidar da pessoa humana, na sua totalidade, exige também de nós esse conteúdo. Está aqui um grande desafio e, para tanto, conte conosco nessa caminhada: defina temas prioritários, indique juntamente com os demais tutores suas necessidades de aprofundamento, para que possamos prever estratégias específicas.

O desenvolvimento de procedimentos que garantam a comunicação mediatizada com os alunos, com ênfase no diálogo

Como vimos ao longo deste Livro, estabelecer esse diálogo é fundamental quando se está vivendo educação a distância, garantindo que o aluno sintá-se, de fato, assistido.

Veja, a seguir, exemplo de um *e-mail* dirigido por um tutor a um aluno, comentando o trabalho encaminhado. Tome, apenas, como um exemplo daquilo que consideramos como uma das expressões de busca do diálogo no trabalho da tutoria.

Prezada Luísa,

Como vai? Li seu trabalho e considero que ele tem consistência. É extremamente coerente com a visão crítica que o módulo defendeu. Nessa perspectiva, são muito próprias as abordagens sobre a escola e o papel político do professor. Da mesma forma, a discussão da questão metodológica e da avaliação está de acordo com essas opções. Parabéns! Gostaria, ainda, de observar dois aspectos:

- 1) Senti falta de uma contextualização mais aprofundada do novo momento, a partir da visão histórica dos processos educativos, que explicasse melhor em que sociedade e por que motivos uma proposta transformadora seria desejável. O Módulo 1 procurou resgatar essa trajetória, lembra? Você teve algum motivo especial para não tocar nesse assunto? Que tal incluir dois ou três parágrafos sobre isso? Você já tem esse material pronto, da avaliação do Módulo 2. Incorpore-o nessa nova atividade também!*
- 2) Outra idéia que poderia ser mais trabalhada é a discussão de uma nova escola, na direção que você coloca. O que você acha? **De qualquer forma, seu resultado é muito bom, Luísa.** Na perspectiva crítica, que enfatizamos, indico a você outras leituras que tenho certeza vão lhe interessar: COSTA, Marisa (org.). Escola básica na virada do século. São Paulo: Cortez, 1996. Existe um exemplar aqui na Universidade, na biblioteca; FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Este tem preço muito acessível e creio que vai ser de grande utilidade para você.*

Você já conseguiu acesso à Internet no micro da SMS, tal como estava tentando? Em caso positivo, recomendo uma leitura imperdível: Revista Educação e Sociedade. Lá estão artigos dessa e de outras revistas atuais

que podem ser impressos por você. Procure em <http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbscielo>. Você também pode salvar em um disquete para imprimir depois.

Antes de me despedir, gostaria que você mandasse notícias sobre aquele problema relatado pelo telefone sobre alguns de seus alunos. As sugestões foram úteis? Não deixe de confirmar o recebimento deste e-mail, como combinamos! Um grande abraço,

(...)

ET: Estamos planejando a criação de uma "lista de discussão", como vocês sugeriram na PP1. Aguarde novidades!

A proposição, gestão e avaliação de estratégias didáticas diferenciadas e que contribuam para que o aluno organize sua própria aprendizagem

Nem todos os nossos alunos têm a mesma autonomia que a Luísa tem. Cada um vai indicar, pelas suas características, o que é necessário orientar diferentemente.

Um aluno que domina bem as ferramentas da Internet pode, por exemplo, aprender mais sobre um determinado tema se você pedir a ele que faça uma pesquisa de artigos e textos sobre um assunto, socializando para os demais colegas. A ele você pode pedir que construa, com sua orientação, a resenha de um artigo, por exemplo. Outro aluno, morando mais distante, no interior, sem acesso à Internet, e estudando sozinho, pode ter facilidade com esquemas ou gráficos, porque faz parte da sua vivência profissional. Esse colaborará produzindo, em papel, um esquema sobre um determinado assunto de interesse geral, que poderá ser encaminhado por você aos demais, pelo correio.

Enfim, para todos haverá sempre caminhos e alternativas.

A criação de formas específicas e rotinas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, apoiando-os durante todo o processo

Habitue-se a registrar sistematicamente o que ocorre com os alunos: avanços, retrocessos, perguntas formuladas, inquietações compartilhadas, iniciativas tomadas no processo de construção do conhecimento.

Para tanto, construa um *portfólio* que retrate o itinerário individual de cada um, seus contatos, suas produções, enfim, que subsidie sua tarefa de concretizar a avaliação. Na análise das atividades presenciais de avaliação (PP), não desconsidere todo o processo de produção do aluno no Curso, sob pena de



Algumas sugestões úteis

■ Combine com seus alunos para que sempre confirmem o recebimento de todas as mensagens encaminhadas entre vocês, evitando dúvidas. O procedimento é simples e toma apenas alguns poucos segundos do seu tempo. Peça, também, que sempre escrevam o nome nos e-mails, visto que nem sempre o endereço eletrônico utilizado é do próprio aluno. Muitas vezes é de um parente.

■ No microcomputador, utilizando o Word, crie pastas individuais para cada aluno, em que você irá acrescentando os trabalhos apresentados. Mantenha, em papel, e de forma atualizada, um controle de notas dadas, por aluno, e arquive uma cópia na secretaria do NAD.

■ Instale e atualize permanentemente o seu antivírus.

ensinar exatamente aquilo que queremos desconstruir: uma cultura de avaliação pautada no tudo ou nada. Pense nisso e avalie as repercussões para as opções dos alunos em relação ao seu trabalho na educação profissional.

Desde o início, organize seu tempo para evitar que a devolução dos trabalhos dos alunos fique muito esparsa, quebrando o ritmo do processo ensino-aprendizagem. A educação a distância, ao valorizar o princípio da autonomia e independência no uso do tempo, não pode nos levar a esquecer de que o processo de conhecimento é construção social, que se enriquece a cada novo argumento que se lhe acrescenta a partir dos múltiplos olhares com que é desvelado.

Ao devolver a eles as tarefas de avaliação, certifique-se de valorizar os esforços de síntese pessoal realizados. Acrescente comentários, formule novas perguntas, instigando a curiosidade. Provoque-os para o estabelecimento da interlocução com diferentes fontes. Eles têm o curso todo para fazer relações e conexões entre os diferentes saberes trabalhados e, certamente, alguns desses saberes só virão a fazer sentido depois, no decorrer da sua vida profissional.

Tão logo a nota de cada Atividade de Avaliação de Módulo seja conferida ao aluno, independente da entrega das atividades pelos demais, lance-a no *site* do Curso. **A demora desestimula o aluno e cria dificuldades ao acompanhamento pela Gestão Acadêmica da Coordenação Nacional.**

Habitue-se, finalmente, a manter o registro de suas atividades para facilitar o preenchimento dos relatórios do Curso do seu NAD.

A utilização do microcomputador e da Internet como ferramentas de suporte à gestão acadêmica

Nas propostas de Educação a Distância, a importância conferida à capacidade de as pessoas lidarem com computadores e *softwares* não deve se sobrepor à da compreensão do processo pedagógico nessa modalidade educativa, com suas implicações políticas e sociais. No entanto, o domínio tecnológico exigido pode, muitas vezes, transformar-se em dificuldade capaz de inquietar o tutor menos familiarizado com o uso dessas ferramentas eletrônicas.

Neste Curso, o sistema de informações acadêmicas é informatizado, tendo a base de dados conformada, de modo descentralizado, nos Núcleos de Apoio Docente – os NAD, onde são lançadas pelo *site*, entre outras informações, as notas dos alunos correspondentes à avaliação de cada módulo, à realização das provas presenciais e, finalmente, ao Trabalho de Conclusão do Curso.

O acompanhamento desses dados é competência a ser compartilhada pela Gestão Acadêmica da Coordenação Nacional do Curso (GA), pelos Coordenadores de NAD e todos os tutores, servindo à tomada de decisões.

De um ponto de vista apenas operacional, a capacidade de cada tutor e do NAD como um todo manter o seu quadro de notas atualizado, cumprindo o cronograma previamente pactuado, tem para a Coordenação Nacional do Curso e a Gerência Geral do PROF AE implicações que vão desde as dúvidas quanto à existência ou não de alunos abandonando o Curso até a liberação das parcelas de pagamento contratadas com as instituições parceiras.

Não cabe à Coordenação Nacional detectar e apontar ao NAD e aos tutores problemas no lançamento das informações no *site*, mas sim, acompanhar a evolução de desempenho dos alunos, co-responsabilizando-se pelos resultados obtidos continuamente, durante os onze meses do Curso, em cada turma implantada nos Núcleos. Todas as situações excepcionais que possam interferir nesses resultados devem ser compartilhadas com a GA, na busca de soluções consensuais e que respeitem o momento individual do aluno, sem comprometer o andamento do Curso.

É imprescindível a cooperação de todos – do Coordenador do NAD ao apoio administrativo – para a manutenção atualizada do processo informacional da gestão acadêmica –, ainda que, aparentemente, as atividades de lançar dados num sistema via Internet pareça algo mecânico.

São da responsabilidade dos tutores as seguintes atividades relacionadas à gestão acadêmica:

- lançamento de notas no quadro de notas de cada aluno. Esta deve ser uma atividade processual: esperar que todos os alunos concluam as atividades de avaliação para só então lançar todas as notas de uma vez não é uma estratégia adequada; com frequência, o tutor acaba sobrecarregado pela tarefa quando faz essa opção.
- troca de *status* do aluno. Os alunos que entram na condição de abandono, desistência ou outras devem ter seu registro de *status* alterado, no *site*, pelo tutor. No caso de registro incorreto, essa não é uma situação irreversível, mas o retorno para a condição “cursando” só poderá ser feito pela Coordenação Nacional (GA).

O *Fale conosco* é o espaço destinado ao envio de *e-mails* para dirimir dúvidas sobre a inclusão de dados no sistema, informar dificuldades ou problemas de acesso ao *site*, ou para obter alguma informação desejada.

A avaliação do percurso dos alunos no Curso, a partir do compromisso ético com o seu progresso, promovendo ações complementares que permitam a superação das dificuldades encontradas

Quem educa, de fato, acredita nas possibilidades de todos, ainda que em tempos diferentes. Considere o seu aluno a partir do lugar em que ele está quando começa o Curso. Acredite nele e assuma a verdadeira “paciência pedagógica” de quem reconhece as dificuldades para quem não teve anteriormente acesso a processos formativos de qualidade e a bens culturais produzidos, ou que, em função de classe, opção sexual, etnia, teve sua desigualdade ampliada nos espaços que frequentou. Insista, mude as estratégias, dialogue, já que neste Curso ele pode estar recebendo atenção que nunca recebeu antes.



Diariamente, a comunicação entre os NAD e a Coordenação Nacional do Curso pode ocorrer por correio eletrônico, pelo *site* e por contato telefônico, dando-se preferência aos primeiros, devido ao custo elevado das tarifas interurbanas e à dimensão numérica de atendimentos. Todos os endereços eletrônicos e números de telefone estão disponibilizados no Manual de Capacitação Gerencial, que todo NAD possui.

Não despreze, ainda, as possibilidades da imagem, especialmente do cinema, tanto nos momentos presenciais como na indicação de atividades complementares. O uso de outras linguagens tem, como sabemos, efeitos surpreendentes. Os tutores participantes da IX Oficina, realizada em setembro de 2002, em Florianópolis, sugerem:

■ **filmes:** *Ilha das flores*, *Tempos modernos*, *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, *Matrix*, *Billy Elliot*, *Nenhum a menos*, *O nome da rosa*, *Estigmata*.

■ **músicas:** *Construção e Pedro pedreiro*, de Chico Buarque; *Epitáfio*, dos Titãs; *Podres poderes*, de Caetano Veloso; *É*, do Gonzaguinha.

Saber achar o que precisamos, sem dispersão diante de tanta informação (às vezes inútil) é o caminho. Sugerimos, como *site* de busca:

<http://www.google.com.br> .

A análise, seleção e uso de outras tecnologias, além das previstas para o Curso, que possam complementar o processo de formação do aluno

Na área de Educação, a produção de *softwares* tem crescido muito. Certamente, não é qualquer material já disponível que poderá contribuir com o nosso aluno, tendo em vista os objetivos desta proposta. **É preciso, neste caso, separar o joio do trigo.** Circule pela sua Instituição para conhecer as produções nas áreas de Educação, Psicologia, Ciências Sociais e avalie as possibilidades de seus alunos usarem esses materiais. Ou, quem sabe, um projeto articulado com a área de Informática/EAD não poderia gerar *softwares* de natureza crítica e reflexiva apropriados a nossa discussão?

A utilização da Internet como espaço privilegiado de pesquisa de conteúdos e informações, como meio de comunicação com outros tutores, alunos e coordenação do Curso

A falta de tempo e também de hábito impede muitos de nós de manter contatos com frequência com outros tutores, o que é uma pena. No *site* do Curso você encontra, na lista de tutores, todos nomes e endereços eletrônicos, por universidade. Restabeleça seus contatos da oficina de formação inicial de tutores. Comunique-se!

Da mesma forma, por falta de tempo ou mesmo de uma “cultura técnica” mais ampliada no que diz respeito ao uso da Internet, muitos de nós deixamos de lado grandes oportunidades de atualização, tanto em Enfermagem, como em Educação. Dedicar algum tempo por semana a essa atualização nos garante acesso ampliado a publicações, periódicos, com possibilidade de crescimento individual e de descobertas importantes num mundo em que a velocidade em que as coisas acontecem nos exige mais.

A biblioteca do *site* do Curso tem recebido sistematicamente novos artigos. A inclusão depende da disponibilidade de textos na Rede. Surpreendeu-nos, na consulta aos alunos das turmas iniciais, a alta incidência de alunos que dizem ter consultado a biblioteca. Procure conhecer, portanto, o que já existe disponível.

A proposta de funcionamento de um NAD que, pela atuação coletiva dos tutores, garanta não só o atendimento pedagógico específico aos alunos como a promoção de outras atividades, tais como grupos de estudos ou atividades culturais que ampliem essa formação

A experiência dos primeiros NAD mostra o óbvio. Trabalhar coletivamente é muito melhor. Dividir as incertezas e comemorar os sucessos também! Romper a tradição ainda freqüente em muitas instituições de ensino superior, de colegiados burocratizados, de um cotidiano acadêmico que mantém os docentes fechados nos seus departamentos e voltados, apenas, para as suas disciplinas, é um dos nossos grandes desafios.

O estabelecimento de formas de articulação permanente com outros tutores, de modo presencial e a distância

Diante de um Curso como este, em que se prioriza o grupo e a decisão coletiva, falar de articulações entre tutores e NAD pode parecer desnecessário. Não o é, entretanto, em virtude de todos os compromissos que os profissionais envolvidos no Curso têm. A articulação permanente dos tutores precisa ser estabelecida, especialmente nesta fase em que o número de Núcleos se ampliou significativamente, contando até mesmo com várias universidades parceiras em uma mesma unidade da Federação.

O cuidar da própria formação continuada, buscando outras alternativas de ampliação de conhecimentos

Compreendemos que tutores são professores, formadores de outros formadores, como você viu ao longo deste Livro. Entendemos que há fatores sociais e institucionais que condicionam a prática pedagógica de todos nós, e que de mudanças nesse sentido não se fazem naturalmente e nem apenas em virtude da participação em uma experiência como a proposta por este Curso.

Entendemos que essa superação, com autonomia, não se propõe a definir uma qualidade presente, supondo, sim, um processo de descobertas e transformações. Por ser processo e, portanto, contínuo, requer tempo e intencionalidade, em um contexto social mais amplo que, por sua vez, tem urgência em ser transformado. Este é um desafio coletivo a ser enfrentado por todos nós.



Bibliografia de referência

ALONSO, Kátia; PRETI, Oreste. **A licenciatura em Educação Básica**: indicadores para uma avaliação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso – Núcleo de Educação a Distância, s. d. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/>. Acesso em: 20/12/2002.

ANDRE, Marli Eliza (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BASSO, Itacy. Significado e sentido do trabalho docente. *In*: **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, ano XII, n. 44, abr. 1998.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Maria Luíza.. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade(CEDES), ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde/SGIS/PROFAE. **Perfil de ações do Auxiliar de Enfermagem/ PROFAE**. Relatório Final. Brasília: PROFAE, 2001.

CARVALHO, Maria Alice; STRUCHINER, Miriam. **Um ambiente construtivista de aprendizagem a distância**: estudo da interatividade, da cooperação e da autonomia em um Curso de Gestão Descentralizada de Recursos Humanos em Saúde. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/> . Acesso em: 20/12/2002.

CATTANI, Antonio David (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COCCO, Maria Inês. Trabalho & Educação; novas possibilidades para antigos problemas. *In*: BAGNATO, Maria Helena; COCCO, Maria Inês; De SORDI, Mara Regina (orgs.). **Educação, saúde e trabalho**: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Juliane. Reflexões sobre o desafio de ser tutor *In*: **Formação**, Brasília: Ministério da Saúde, v. 2, n. 4, 2002.

DELUIZ, Neise. **Currículo por competências**: potencialidades e desafios. Ciclo de debates SENAC 2001/Referenciais de Educação Profissional. VIII Teleconferência. Rio de Janeiro, 2001.

DELUIZ, Neise; MARQUES, Claudia; RAMOS Marise; TORREZ, Milta. **Referenciais conceituais para a organização do sistema de certificação de competências do PROFAE/MS**. Brasília: MS/PROFAE, 2000.

DELUIZ, Neise; RAMOS, Marise. **Análise das competências do Curso de Formação Pedagógica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001, mimeo.

DEMO, Pedro. Teleducação e aprendizagem: busca da qualidade. *In*: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano Editora, 2000.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade(CEDES), ano XVIII, n. 59, ago. 1997.

FERRETTI, Celso João. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *In*: **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 109, mar. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Vozes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAMBA JÚNIOR; JOBIM e SOUZA, Solange. **Novos suportes, antigos temores**: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *In*: 25ª REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2002, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20/12/2002.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação**: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

KENSKI, Vania M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *In*: ROSA, Dalva *et alii* (orgs.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUENZER, Acácia. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, n. 63, 1998.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação; a construção da identidade do professor sobrando. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 68, 1999.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. *In*: 25ª REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2002, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20/12/2002.

LARANGEIRA, Sonia. Fordismo e pós-fordismo. *In*: CATTANI, Antonio David (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



LOBO NETO, Francisco. Educação a distância: função social. *In*: LOBO NETO, Francisco José (org.). **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**. Ciência do cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade de tempos e espaços. *In*: COSTA, Marisa (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

PICANÇO, Alessandra. **Educação a distância**: solução ou novos desafios? *In*: 24ª REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2001, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T1624543278171.doc>. Acesso em: 20/12/2002.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano Editora, 2000.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigadas na formação de professores. *In*: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANCHO, Juana Maria (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOSCHI, Mirza. **Formação de professores e TV Escola**. *In*: 23ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2000, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20/12/2002.

VILLELA, Heloisa. O mestre escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane *et alii* (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidado humano**: o resgate necessário. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 1996, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, 1998.



A series of horizontal blue lines for writing, starting from the top line and extending down the page.



MINISTÉRIO DA
SAÚDE



PROFAC
MINISTÉRIO DA SAÚDE



**GOVERNO
FEDERAL**



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



EAD ENSP
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNESCO